

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/
Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Frühkindliche Bildung und Erziehung
Bachelor of Arts

Bachelorarbeit

Sommersemester 2015

Religion und Resilienz

Sicher, stark und selbstbewusst!

Wie religiöse Bildung in der Kita Kinder stark macht

21.Juli 2015

Erstprüfer: Prof. Dr. J. Thomas Hörnig

Zweitprüfer: Prof. Dr. Norbert Collmar

Lara Maria Vetter

4640327 (PH)

Lindenstraße 12

73337 Unterböhringen

Telefon: 07334-3207

Einfach spitze, dass du da bist! Ich bin klasse! Ich traue mich was! Ich werde geliebt, so wie ich bin! Du bist gewollt kein Kind des Zufalls! Von allen Seiten umgibst du mich und hältst deine Hände schützend über mir! Von Anfang bis zum Ende hält Gott seine Hände über mir und über dir! Wie löse ich Probleme? Ehrlichkeit macht stark! Meine Welt ist super! Ich darf Angst haben! Ich bin nicht allein! Ich bin wunderbar gemacht! Lass dich nicht vom Bösen überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem! Gott ist immer und überall!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Resilienz: Begriffliche Annäherung und Definition	3
3. Die Resilienzforschung: Vorstellung relevanter Studien	5
3.1 Die Kauai Studie	7
3.2 Die Mannheimer Risikokinderstudie	9
4. Zentrale Konzepte der Resilienzforschung	11
4.1 Das Risikofaktorenkonzept	11
4.2 Das Schutzfaktorenkonzept	12
4.3 Das Rahmenmodell von Resilienz	14
5. Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis	16
5.1 Die Resilienzförderung	16
5.2 Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen	17
5.3 Vorstellung resilienzfördernder Programme für Kindertageseinrichtungen	18
6. Begriffsverwendung von Resilienz in der Religionspädagogik	20
7. Resilienzförderung durch religiöse Bildung in der Kita	22
7.1 Religion als stärkender Faktor	24
7.2 Religion als Vulnerabilitätsfaktor	27
8. Vorstellung und Analyse religionspädagogischer „Instrumente“ zur Förderung von Resilienz	28
8.1 Analyse resilienzförderlicher, religionspädagogischer Kinderliteratur	29
8.1.1 Vorstellung und Analyse des Kinderbuches: „Der ängstliche kleine Spatz“	30
8.1.2 Vorstellung und Analyse der Kinderbibelgeschichte „Die Rettung Mose durch seine Schwester Miriam“	33
8.2 Wie Kindertheologie die kindliche Resilienz fördert	35
8.3 Wie (religiöse) Rituale die kindliche Resilienz fördern	37
8.4 Wie christliche Lieder und Gebete die kindliche Resilienz fördern	39
8.5 Wie der Glaube an Schutzengel die kindliche Resilienz fördert	42
8.6 Wie das religionspädagogische Resilienzförderprogramm „Resi“ die kindliche Resilienz fördert	43
9. Diskussion	45
10. Fazit	46
Abbildungsverzeichnis	49
Literaturverzeichnis	50
Verbindliche Versicherung	55

1. Einleitung

In den letzten Jahren fand ein Wandel der familiären Gesellschaft in Deutschland statt, der vor allem auf kommende Generationen Auswirkungen haben wird. Nach Becks „Risikogesellschaft“ kommt es in den folgenden Jahren vermehrt zu sozioökonomischen Problemen, Armutserfahrungen und veränderten Selbstbestimmungsprozessen aufgrund von Individualisierung in der Gesellschaft (vgl. Beck 1986, zit. nach: Opp/Fingerle 2007, 8). Die zunehmende Komplexität der heutigen Gesellschaft bedingt multiple Belastungen und vielseitige Herausforderungen für Kinder. Aus den Veränderungen der Lebenssituationen von Familien ergeben sich sowohl Chancen als auch Risiken für die kindliche Entwicklung. Dies bedeutet auch Veränderungen in der Pädagogik im Umgang mit Kindern. Hier ging es zwar schon immer darum, Fähigkeiten und Potentiale von Kindern zu stärken und zu kompensieren, was sie schwächt. Jedoch beinhalten neue pädagogische Orientierungen besonders die Stärkung von kindlichen Ressourcen und Potentialen, ohne Risikolagen von Kindern verharmlosen oder verdrängen zu wollen (vgl. Opp/Fingerle 2007, 7-8).

Trotz der Komplexität und der gestiegenen Anzahl an Herausforderungen in der heutigen Zeit, gelingt es einigen Menschen, sämtliche Herausforderungen trotz schwieriger Umstände zu bewältigen. Doch welche innere, psychische Stärke ist für diese Widerstandsfähigkeit verantwortlich? Das Zauberwort heißt RESILIENZ!

„Resilience, n. 1 the capability of a stained body to recover its size and shape after deformation caused especially by compressive stress. 2. An ability to recover from or adjust easily to misfortune or change“ (Webster’s new collegiate dictionary, zit. nach Werner/ Smith 1982, 36).

Um diese Fähigkeit der Resilienz soll es in der vorliegenden Bachelorarbeit gehen. Dabei wird die Frage, wie religiöse Bildung in der Kita Kinder zu sicheren, starken und selbstbewussten jungen Menschen machen kann, im Mittelpunkt stehen.

Denn die Stärkung kindlicher Potentiale kann durch den hoffnungsgeleiteten Grundgedanken im Christentum möglicherweise positiv beeinflusst werden. Die Bibel spricht von etlichen hoffnungsmachenden, stärkenden Geschichten. Sie erzählt von Menschen, denen die Kraft Gottes geholfen hat, mit schwierigen Situationen umzugehen. Manche Menschen sind durch den Glauben an Gott über sich hinaus gewachsen, andere verzweifelt. Religion, bzw. religiöse Bildung kann demnach nicht nur auf ihr schützendes, stärkendes Potential beschränkt werden, wie sich in dieser Arbeit herausstellen wird. Es müssen auch stets die möglichen Risiken bedacht werden.

Die Aktualität der Thematik der Resilienz (vgl. Wustmann 2009, 14f) und das persönliche Interesse der Verfasserin, mehr zum spannenden Zusammenhang von Resilienz und Religion zu erfahren, erklären die Themenwahl. Doch was genau steckt hinter dem Begriff der Resilienz? Gibt es Resilienzkonzepte? Ist es möglich, die Fähigkeit zur Resilienz zu fördern? Wenn ja, wie? Und wenn Resilienz als eine Fähigkeit gefördert werden kann, in welchem Zusammenhang steht diese Förderung mit religiöser Bildung in der Kita?

Um Antworten auf die gestellten Fragen zu finden, werden in dieser Bachelorarbeit folgende Aspekte untersucht: Zunächst wird der Begriff der Resilienz mit seinen unterschiedlichen Definitionen erörtert. Als nächstens werden empirische Untersuchungen der Resilienzforschung vorgestellt. Anschließend bietet sich eine Betrachtung der zentralen Konzepte der Resilienzforschung an, um die Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis verständlicher darzulegen. Danach wird ein Bogen von der Resilienz zur Religion gespannt. Nachdem erläutert ist, was die religiöse Bildung in der Kita ausmacht, wird sie auf ihre möglichen stärkenden und schwächenden Facetten hin beleuchtet. Anschließend werden religionspädagogische Instrumente, welche sich für die Förderung von Resilienz eignen könnten, vorgestellt und auf ihr Potential der Resilienzförderung hin analysiert. Mögliche Widersprüche, die sich bei der Bearbeitung der Fragen ergeben, finden Platz in der Diskussion. Daran knüpft im letzten Kapitel die abschließende Betrachtung des erörterten Zusammenhangs von Resilienz und Religion in Form eines Resumees an. Zudem werden einige praktische Implikationen aufgegriffen.

2. Resilienz: Begriffliche Annäherung und Definition

Der Begriff der Resilienz leitet sich vom Englischen „resilience“ ab, und bedeutet etwa „Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität“. Gemeint ist die **„psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“** (Wustmann 2009, 18). Resilienz meint nicht nur die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern auch den Erwerb und Erhalt von Fertigkeiten, für eine normale Entwicklung (vgl. Wustmann 2009, 20). Dies geschieht in einem dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess (vgl. ebd., 28). Dadurch wird eine erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben möglich. Ein Kind kommt also nicht als *resilientes Kind* zur Welt, sondern wird erst durch erworbene Kompetenzen fähig, schwierige Lebenssituationen zu meistern. Resilienz zielt demnach auf eine erlernbare Bewältigungskompetenz ab (vgl. Wustmann 2009, 22).

Neben der genannten, in Deutschland allgemein anerkannten Definition von Resilienz von Corinna Wustmann (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2009, 9), sind in der Literatur eine Vielzahl an unterschiedlichen Auffassungen von Resilienz zu finden: Welter-Enderlin (vgl. 2008, 13) versteht unter Resilienz die Fähigkeit eines Menschen, Krisen zu meistern, indem auf persönliche und sozial vermittelte Fertigkeiten zurückgegriffen wird. Das Meistern einer Krise wird genutzt, um sich selbst weiter zu entwickeln. Hingegen definieren Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (vgl. 2009, 9) Resilienz wie folgt: Es geht darum, sich trotz schwieriger Lebensumstände psychisch gesund zu entwickeln. Die Fähigkeit zur Resilienz sei keine angeborene Fähigkeit, sondern kontextabhängig. Im Handbuch der sozialen Arbeit, wird Resilienz von Gabriel (vgl. 2011, 1240-1246) als Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Umständen beschrieben. Damit stellt sie das Gegenstück zur Vulnerabilität (lat. *Vulnus*; Wunde), der Verwundbarkeit, dar. Der Begriff der Resilienz ersetzt den zuvor gebräuchlichen Begriff der Invulnerabilität, vor allem aus dem Grund, da es eine absolute Unverletzbarkeit eines Menschen nicht geben kann (vgl. Gabriel 2011, 1240). Werner (vgl. 2007, 27) betont vor allem, dass die Resilienz eines Menschen sich im Laufe seines Lebens ändern kann, und somit keine fixe Größe darstellt.

Die differenzierten Ansatzpunkte, was unter dem Begriff der Resilienz zu verstehen ist, variieren. Die jeweilige Definition eines Autors ist vor allem von dessen Kriterien, die als Maßstab für Resilienz verwendet werden, abhängig (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2009, 9). Allen genannten Definitionen zufolge werden jene Menschen als resilient bezeichnet, die risikogefährdende Situationen in ihrer Entwicklung positiv be-

wältigen. Damit verfügen sie im Gegensatz zu anderen Personen, die an ähnlichen Belastungen scheitern, über besondere Fähigkeiten, welche es ihnen ermöglichen Problemlagen zu mildern oder zu bewältigen. Wustmann (2009), Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2009) als auch Werner (2007) definieren resilientes Verhalten als einen im Lebenslauf variablen Prozess und nicht als eine angeborene Fähigkeit eines Menschen. Die Definitionen berücksichtigen in unterschiedlichem Maße, die internalen und externalen Einflussfaktoren, die auf das resiliente Verhalten eines Menschen einen Einfluss haben. Sie sind also enger, bzw. weiter gefasst. Wenn von der Fähigkeit zur Resilienz die Rede ist, ist jedoch stets das Zusammenspiel aus angeeigneten Fähigkeiten und das konkrete Handeln in Krisensituationen gemeint (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2012, 13). Dass sich im deutschsprachigen Raum vor allem die Definition von Wustmann durchgesetzt hat, mag daran liegen, dass sie internale und externale Merkmale in ihre Definition von Resilienz mit einbezieht (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2009, 9).

Meines Erachtens wäre es wichtig, sich einheitlich für eine Definition von Resilienz auszusprechen. Unterschiedliche Definitionen können für Unklarheiten verantwortlich sein. Die Definition von Wustmann, stellt eine verständliche, inhaltlich umfassende, wie auch eindeutige Definition dar, und sollte darum allgemeine Anerkennung erfahren. Auffallend im Bezug auf den Begriff der Resilienz ist zudem, dass in pädagogischen Standardwerken zur Thematik der Resilienz stets von *Widerstandsfähigkeit*, nicht aber von Spannkraft, wie der englische Begriff „resilience“ auch übersetzt werden kann, die Rede ist. Der Begriff „resilience“ im Sinne von Spannkraft wird übrigens häufig im Bereich der Physik verwendet. Auch der lateinische Begriff für Resilienz „resiliere“ (abprallen) ist im Zusammenhang mit der Thematik der Resilienz von Bedeutung. Abprallen zu können, also einen Widerstand zu erfahren und dennoch zum Ausgangspunkt zurückzugelangen, beschreibt die „Widerstandsfähigkeit“, die mit dem Begriff der Resilienz ausgedrückt wird.

Hinzugefügt werden kann, dass in Fachdiskussionen oftmals die Begriffe *psychische Elastizität* und *Stressresistenz* als Synonyme für Resilienz verwendet werden (vgl. Wustmann 2007, 121). Den Begriff der Resilienz im Sinne von „psychischer Elastizität“ zu verwenden, könnte m.E. bedeuten, dass mit Resilienz auch eine Art Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Formbarkeit der Psyche eines Menschen an bestimmte Situationen gemeint ist.

Diese spannende, wie auch aktuell diskutierte *Fähigkeit zur Resilienz* wurde und wird auch von Forschern untersucht. Der folgende Gliederungspunkt soll einen Überblick über die historische und auch aktuelle Resilienzforschung verschaffen.

3. Die Resilienzforschung: Vorstellung relevanter Studien

Die Resilienzforschung entwickelte sich in den 1970er Jahren aus dem Bereich der Entwicklungspsychopathologie (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2009, 13). Diese beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Entstehen psychischer Störungen und dem Vorbeugen selbiger. Der Blick der (Resilienz-) Forscher konzentrierte sich von den 1970er Jahren an auf jene Kinder, die sich trotz belastender Lebensumstände positiv entwickelten. Zunächst wurde in Großbritannien und den USA geforscht, bevor sich auch in Deutschland Forscher dem Phänomen der Resilienz zuwandten. Der damit verbundene Wandel hin zu einem Denken, was den Menschen gesund erhält (salutogenetisches Denken), anstatt zu erforschen, was den Menschen erkranken lässt (pathogenetisches Denken), wurde vordergründig von Antonovsky beeinflusst (vgl. ebd., 13).

Exkurs Salutogenese:

Das Konzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky (lat. salus: Unverletztheit, Heil, Wohlbefinden; griech. genese: Entstehung. „Salutogenese“ etwa: Gesundheitsentstehung), stammt aus dem Bereich der Medizin. Für die Resilienz ist das Konzept der Salutogenese aus der salutogenetischen Sicht auf Krankheit und Gesundheit bedeutsam. Und auch aufgrund des von Antonovsky geprägten Begriffs des „Kohärenzgefühls“. Dies soll nun erläutert werden:

Für Antonovsky bewegt sich eine Person immer zwischen zwei Polen, dem der Gesundheit und dem der Krankheit. Antonovsky nennt dies ein „multidimensionales Gesundheits-Krankheits-Kontinuum“ (Antonovsky 1997, 29). Eine Person befindet sich demnach also stets näher am einen oder anderen Pol.

Die Suche nach Krankheitsursachen muss laut Antonovsky durch die Suche nach gesundheitsfördernde Faktoren erweitert werden (vgl. Wustmann 2009, 26). Er beschreibt die Entstehung von Krankheiten durch sogenannte Stressoren, durch welche sich eine Spannung im Menschen entwickelt. Faktoren, die zur erfolgreichen Bewältigung dieser Spannung beitragen, nennt Antonovsky generalisierende Widerstandsressourcen (vgl. Antonovsky 1997, 16). Für ihn ist die Abwesenheit von Krankheit, nicht das einzig ausschlaggebende Merkmal für Gesundheit. Er sieht Gesundheit als einen Prozess an.

Weiterführend hat Antonovsky den Begriff des Kohärenzgefühls (Englisch: sense of coherence) (vgl. Antonovsky 1997, 16) geprägt. Er erklärt, dass die Widerstandsressourcen eines Menschen gegenüber Stressoren denjenigen mit sinnhaften Erfahrun-

gen versorgen (vgl. ebd., 16), wodurch sich ein Kohärenzgefühl entwickelt. Für dieses Kohärenzgefühl sind drei Faktoren, die eng miteinander verbunden sind, von besonderer Bedeutung: die Verstehbarkeit, die Handhabbarkeit und die Bedeutsamkeit/ Sinnhaftigkeit (vgl. im Folgenden: ebd., 34-36):

Mit Verstehbarkeit ist gemeint, dass Stimuli des Lebens sinnhaft, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar wahrgenommen werden.

Die Handhabbarkeit sagt aus, dass dem Menschen Ressourcen zur Verfügung stehen, um sich bestimmten Anforderungen stellen zu können.

Zuletzt ist mit der Bedeutsamkeit oder auch Sinnhaftigkeit gemeint, das Leben emotional als sinnvoll zu empfinden. Dazu gehört auch, Probleme als Herausforderungen zu sehen, für die es sich lohnt, sich anzustrengen.

Das Kohärenzgefühl beschreibt Antonovsky als eine grundlegende Orientierung, bezüglich des positiven Vertrauens in die eigene Zukunft eines Menschen (vgl. Antonovsky 1997, 34-36).

Zwischen dem Konzept der Salutogenese und der Resilienzforschung besteht ein enger Bezug. Die Förderung von (Gesundheits-) Ressourcen und die Thematik der Prävention stehen bei beiden Konzepten im Vordergrund (vgl. Wustmann 2009, 26; Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2009, 13).

Zurück zur Resilienzforschung:

Ziel selbiger ist es, herauszufinden wie und unter welchen Bedingungen es risikobelasteten Kindern möglich ist, sich psychisch gesund und stabil zu entwickeln (vgl. Fingerle/Freytag/Julius 1999, o.A., zit. nach: Wustmann 2009, 22). Für die Resilienzforschung ist hierbei nicht nur das Feststellen von Risikofaktoren von Bedeutung, um diesen entgegen wirken zu können. Ausschlaggebend ist auch der Erwerb und Erhalt altersentsprechender Fähigkeiten, mit denen Kinder jeweilige Entwicklungsaufgaben meistern können (vgl. Wustmann 2009, 20). Resilienzforscher gehen davon aus, dass sich Resilienz, bzw. resilientes Verhalten dann zeigt, wenn ein Mensch eine Situation erfolgreich bewältigt hat, trotz schwieriger Lebensumstände. Zum Beispiel, wird der Verlust einer nahen Bezugsperson bewältigt oder ein Kind wächst trotz Armutsverhältnissen gut auf etc. Resilienz ist also stets an zwei Bedingungen geknüpft: Es besteht eine Risikosituation. Das Individuum bewältigt diese aufgrund vorhandener Fähigkeiten positiv (vgl. Wustmann 2009, 18). Resilientes Verhalten zeigt sich übrigens meist in Übergangssituationen (vgl. Hildenbrand 2008, 22-23), da diese oft kritische Lebensereignisse darstellen (vgl. Griebel 2006, 35).

Die Kauai Längsschnitt Studie der amerikanischen Forscherin Werner wird als Beginn der Resilienzforschung angesehen. In ihrer *Pionierstudie* untersuchte sie gemeinsam mit Ruth Smith die Entwicklung der teilweise stark risikobelasteten Kinder des gesamten Geburtsjahrgang 1955 der hawaiianischen Insel Kauai (vgl. Werner/ Smith 1982, 1; Wustmann 2009, 86).

Auch die Mannheimer Risikokinderstudie stellt eine weitere bedeutsame Studie der Resilienzforschung dar (vgl. Wustmann 2009, 86). In die Kauai- und die Mannheimer Risikokinderstudie soll nun ein kurzer Einblick gegeben werden. Beide Studien berücksichtigen mehrere Risikofaktoren und dokumentieren kindliche Entwicklungsverläufe teilweise bis ins Erwachsenenalter. Auf die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ wird in dieser Arbeit nicht eingegangen, obwohl sie eine bedeutsame Studie aus dem Bereich der Resilienzforschung darstellt (Wustmann 2009, 86). Denn diese befasst sich lediglich mit jugendlichen Probanden.

Anschließend an die Vorstellung der genannten Studien wird zusammenfassend auf deren empirische Befunde eingegangen.

3.1 Die Kauai Studie

Die Kauai Längsschnitt Studie von Werner und Smith ist die bekannteste, größte und älteste Untersuchung zur Resilienz (vgl. im Folgenden: Werner 2007, 20-29; Wustmann 2009, 87-89). Sie beschäftigte sich mit Kindern, die sich trotz risikoreicher Bedingungen positiv entwickelten. Ziel der Kauai Studie war es, die Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen, auf die psychische, kognitive und physische Gesundheit der Kinder, herauszuarbeiten. Dabei wurden die Entwicklungsverläufe resilienter Kinder mit jenen nicht resilienter Kindern verglichen. Sie war also prospektiv angelegt. Die Kauai Studie umfasste die Untersuchung des kompletten Geburtsjahrganges 1955 der hawaiianischen Insel Kauai. Dieser Jahrgang zählte 698 polynesischen und asiatischen Kinder, von denen ein Drittel ein hohes Entwicklungsrisiko besaß. Das heißt, diese Kinder waren von Anfang an mit mehreren Risikofaktoren belastet. Die Teilnehmer dieser Studie wurden über 40 Jahre hinweg begleitet und untersucht. Es wurden Daten erfasst im Alter von 1, 2, 4, 10, 18, 32, 40 Jahren. Die Daten wurden mit Hilfe von Interviews, Verhaltensbeobachtungen, Persönlichkeits- und Leistungstests, sowie auch durch Informationen von Behörden und Probandeninterviews erhoben. Ein Drittel des Geburtenjahrganges, welches die Gruppe der Hochrisikokinder darstellte, umfasste 201 Kinder. Zwei Drittel dieser „Hochrisikogruppe“ zeigten im Alter

von 10 Jahren schwere Lern- und Verhaltensstörungen. Ein Drittel der „Hochrisikogruppe“ entwickelte sich jedoch trotz der erheblichen Risikobelastungen positiv. Diese Kinder wuchsen zu selbstsicheren, zuversichtlichen und leistungsfähigen Menschen heran. Im Alter von 40 Jahren lag in diesem Drittel der Hochrisikogruppe die Sterberate auf einem niedrigen Niveau. In jener Gruppe, konnten die Forscher sogenannte protektive, bzw. schützende Faktoren feststellen. Zu diesen zählten u.a.:

- ein günstiges Temperament
- gute schulische Leistungsfähigkeit
- Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten
- Autonomie
- Selbstvertrauen
- *religiöser Glaube, bzw. Lebenssinn (!)*
- positive Wendepunkte im Leben wie Heirat, Weiterbildung, *Hinwendung zum Glauben (!)*

Außerdem wurde festgestellt, dass Intelligenz und Leistungsfähigkeit zu einem höheren Selbstwertgefühl der Probanden führte. Und auch das Feststellen der eigenen Selbstwirksamkeit zählte zu den analysierten, protektiven Faktoren. Die bisher genannten Faktoren, gehen vom Kind selbst aus. Sich auch auf Familie und Gemeinde verlassen zu können und in Krisensituationen Hilfe aufzusuchen, zählt auch zu diesen protektiven Faktoren (familiäre und umweltbezogene protektive Faktoren). All diese Faktoren haben den Kindern der Insel Kauai geholfen, sich trotz ihrer Risikobelastungen, positiv zu entwickeln. Resilienz kann als Ergebnis dieser schützenden Einflüsse gewertet werden (vgl. ebd.).

Werner und Smith (1982) betonen in ihrem Werk „Vulnerable but invincible“ die Einzigartigkeit der Kauai Studie in der Hinsicht, dass ein kompletter Geburtsjahrgang einer Gesellschaft in der Längsschnittstudie untersucht wurde (vgl. Werner/ Smith 1982, 24). Sie weisen darauf hin, dass der Fokus ihrer Studie auf dem Erforschen von Kapazitäten der Kinder lag, mit Stress, chronischer Armut und elterlichen, psychischen Belastungen umzugehen. Zudem war es ihre Absicht, protektive Faktoren und mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede zu identifizieren (vgl. Werner/ Smith 1982, 6). Geschlechtsspezifische Unterschiede waren bereits von einer geschlechterspezifischen Behandlung der Kinder von Anfang an abhängig und wirkten sich auf die Fähigkeit erfolgreich mit Stress umzugehen aus. Zudem stellten Werner und Smith unterschiedliche Zeitpunkte der verstärkten Vulnerabilität bei weiblichen und männlichen Probanden fest (vgl. Werner/ Smith 1982, 36).

Zusammenfassend werden die Merkmale resilienter Kinder von Werner und Smith wie folgt dargestellt: **Resiliente Kinder sind robust, können Verantwortung übernehmen und haben gelernt zu glauben und zu vertrauen** (vgl. Werner/ Smith 1982, 59).

Die Ergebnisse der Kauai Studie lassen laut Werner „hoffen“ (Werner 2007, 28). Denn sie zeigen, dass es Kindern möglich sein kann, sich aus den schlechten Bedingungen heraus zu selbstbewussten, leistungsfähigen Menschen zu entwickeln.

M.E. ist die Kauai Studie von Werner und Smith eine sehr umfassende, welche die Thematik der Resilienz klar in den Vordergrund stellt. Da es sich um eine Langzeitstudie handelt, war es möglich, Auswirkungen und Entwicklungsverläufe zu beobachten und auszuwerten. Dadurch konnten wichtige Erkenntnisse für die Resilienzforschung gewonnen werden. Besonders interessant für diese Arbeit ist, dass bereits in der Kauai Studie *religiöser Glaube, Lebenssinn* wie auch *die Hinwendung zu Glauben* als protektive, schützende Faktoren herausgearbeitet wurden. Er ist sowohl für die Kindheit, als auch für das Erwachsenenalter bedeutsam. Wie die Religionspädagogik mit diesen Erkenntnissen aus der Kauai Studie umgeht und wie sie den Begriff der Resilienz verwendet, soll im 6. Kapitel ausgearbeitet werden. Kritik an der Kauai Studie kann insofern geübt werden, als dass die Forscher in ihrer Arbeit keine klare Abgrenzung zwischen Risiko- und Vulnerabilitätsfaktoren sowie auch zwischen Resilienz- und Schutzfaktoren vornahmen (vgl. Wustmann 2009, 89).

Fortgefahren wird nun mit der Vorstellung der zweiten Resilienzstudie.

3.2 Die Mannheimer Risikokinderstudie

Die Mannheimer Risikokinderstudie wurde als prospektive Längsschnittstudie am Zentralinstitut für seelische Gesundheit in Mannheim von Laucht und Mitarbeitern durchgeführt (vgl. im Folgenden: Laucht/ Esser/ Schmidt 2000, o.A.; Wustmann 2009, 89-92). Untersucht wurden die Chancen und Risiken für Kinder, deren Entwicklung durch frühe organische und psychosoziale Belastungen gefährdet war. Dazu wurden insgesamt 384 Kinder (von 362 liegen alle erhobenen Daten vor), die zwischen 1986 und 1988 in Mannheim und Ludwigshafen zur Welt kamen, über 11 Jahre hinweg begleitet. Die Kinder waren alle Erstgeborene, deutsch, wohnten bei ihren leiblichen Eltern und hatten keine schweren angeborenen Krankheiten. Daten wurden im Alter von 0;3, 2, 4 $\frac{1}{2}$, 8 und 11 Jahren erhoben. Dies geschah in Form von Elterninterviews, Entwicklungstests, Kinderinterviews und einer Mikroanalyse der Mutter-Kind-Interaktion mit Blick auf die Beziehungs- und Bindungsgestaltung.

Ziel war es, die Entwicklungsverläufe dieser Kinder zu beschreiben, Risiko und Schutzfaktoren bestimmen zu können, mit dem Ziel mögliche präventive Vorschläge ausarbeiten zu können. Bei den Kindern, die im organischen und psychosozialen Bereich mit Risikofaktoren belastet waren, konnten langfristige, negative Auswirkungen frühkindlicher Risiken festgestellt werden. Zum Bereich der organischen Risiken zählten beispielsweise prä- und perinatale Komplikationen wie ein niedriges Geburtsgewicht oder Sauerstoffmangel. Zum psychosozialen Bereich zählte das familiäre Umfeld des Kindes, in welches es hineingeboren wurde. Berücksichtigt wurden Faktoren, wie zum Beispiel das niedrige Bildungsniveau der Eltern, ungewollte Schwangerschaften oder disharmonische Partnerschaften. Mit multiplen Risiken (also im psychosozialen und organischen Bereich) belastete Kinder, stellten sich als hochgefährdet für eine negative Entwicklung heraus. Eine positive Mutter-Kind-Bindung konnte hingegen als Schutzfaktor für die spätere Entwicklung identifiziert werden. Die Mannheimer Risikokinderstudie zeigt, wie sich die Kinder mit organischen und psychosozialen Belastungen im Durchschnitt entwickelten. Es wurde nicht auf Individualfälle eingegangen, in denen sich Kinder trotz widriger Umstände positiv entwickelten. Laucht et al. (2000, o.A.) betont, dass in Zukunft die Risikoforschung auch Entwicklungschancen für Risiko belastete Kinder aufzeigen sollte, da sich auch Hochrisikokinder nicht gezwungenermaßen negativ entwickeln müssen.

M.E. nach steht in dieser Studie die negative Entwicklung risikobelasteter Kinder im Vordergrund. Der Resilienzgedanke kommt nur insofern zum Ausdruck, als dass erwähnt wird, dass sich nicht alle Hochrisikokinder negativ entwickeln müssen. Die Religion/ religiöse Entwicklung spielt in dieser Studie keine eindeutige Rolle. Dennoch interessant für diese Arbeit ist der folgende Aspekt: Die Mannheimer Risikokinderstudie hat sich näher mit der Mutter-Kind-Bindung beschäftigt und diese als Schutzfaktor identifiziert. Dieser schützende Faktor wird sich im Folgenden als DER schützende Faktor im Bezug auf Resilienz herausstellen. Zudem spielt die Bindung auch in der religiösen Bildung und im Zusammenhang mit dem Bindungsaufbau zu Gott eine wichtige Rolle. Hierzu später mehr (vgl. Kapitel 8).

Die Kauai Studie und die Mannheimer Risikokinderstudie zeigen, dass ein Start ins Leben unter ungünstigen Bedingungen, nicht unbedingt zu einem negativen Entwicklungsverlauf führen muss. Es gibt schützende, protektive Faktoren, die es „Hochrisiko Kindern“ ermöglichen, sich trotz widriger Umstände, positiv zu entwickeln. Dennoch sind Menschen die viele Entwicklungsrisiken besitzen, gefährdet sich aufgrund dieser negativ zu entwickeln.

4. Zentrale Konzepte der Resilienzforschung

In der vorgestellten Kauai Studie wurde von sogenannten *protektiven Faktoren* gesprochen, welche sich positiv auf die Resilienz von Kindern auswirken können.

Bevor auf die Möglichkeiten der Resilienzförderung im weiteren Verlauf dieser Arbeit eingegangen wird, sollen zwei zentrale Konzepte der Resilienzforschung vorgestellt werden: Das Risikofaktorenkonzept und das Schutzfaktorenkonzept. Diese beiden Konzepte sind eng mit dem Resilienzkonzept verknüpft.

4.1 Das Risikofaktorenkonzept

Ein Risikofaktor ist ein Merkmal, „(...) das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht“ (Garmezy 1983, zit. nach Laucht 1999, 303). Beim Risikofaktorenkonzept handelt es sich also um ein sogenanntes Wahrscheinlichkeitskonzept. Denn ein Risikofaktor kann, muss jedoch nicht unbedingt eine Entwicklungsstörung bedingen.

In der Entwicklungspsychopathologie wird von zwei unterschiedlichen Arten von Risiken gesprochen (vgl. im Folgenden: Wustmann 2007, 130-135; Wustmann 2009, 36-44). Zum einen von psychologisch und biologisch bedingten Faktoren des Kindes. Diese werden **Vulnerabilitätsfaktoren** genannt. Zum anderen ist auch die Rede von psychosozialen Faktoren. Diese werden mit dem Begriff des **Risikofaktors** beschrieben. Unter den Begriff der Vulnerabilitätsfaktoren fallen beispielsweise Frühgeburten, Geburtskomplikationen, neuropsychologische Defizite, schwere chronische Krankheiten oder unsichere Bindungsorganisationen. Als Risikofaktoren gelten u.a. ein niedriger ökonomischer Status, chronische Armut, familiäre Disharmonie, Arbeitslosigkeit der Eltern und auch traumatische Erlebnisse. Zu den traumatischen Erlebnissen werden existentiell bedrohliche Erfahrungen wie das Erleben von Naturkatastrophen, schwere Krankheiten oder Tod in der Familie gezählt. Multiple Belastungen verstärken gegenseitig ihre Wirkung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit auf eine negative Entwicklung des Kindes. Die Anzahl und Intensität, mit welcher die Belastung vom Betroffenen erlebt wird, ist entscheidend. Trotzdem werden gleiche Belastungen von Menschen unterschiedlich erlebt und verarbeitet. Des Weiteren sind geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Belastungen möglich.

4.2 Das Schutzfaktorenkonzept

Zu den Schutzfaktoren werden risikomildernde, protektive Faktoren gezählt, welche die Auftrittswahrscheinlichkeit einer Entwicklungsstörung senken, bzw. verhindern können. Sie können Risikofaktoren abpuffern, oder gar aufheben. Sie haben eine „Schlüsselfunktion im Prozess der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen“ (Wustmann 2007, 136). Schutzfaktoren beziehen sich auf die personalen und sozialen Ressourcen des Kindes. Und demnach auf die Eigenschaften eines Kindes, wie auch auf seine Umwelt. Oft bilden sich Schutzfaktoren eines Kindes in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt aus. Multiple, schützende Faktoren, erhöhen die Wahrscheinlichkeit auf eine positive Entwicklung. Wie auch bei den Risikofaktoren, sind Schutzfaktoren geschlechterabhängig, in der Hinsicht, welche Faktoren sich besonders gut ausbilden (vgl. Wustmann 2007, 136ff).

Beispiele für Schutzfaktoren im personalen Bereich sind (vgl. im Folgenden: Wustmann 2007, 165)

Kindbezogene Faktoren wie:

- ein positives Temperament
- intellektuelle Fähigkeiten
- erstgeborenes Kind
- weibliches Geschlecht → in der Kindheit

und **Resilienzfaktoren**. Zu diesen zählen u.a.:

- Problemlösefähigkeiten
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- positives Selbstkonzept, Selbstwertgefühl
- Selbstvertrauen
- Internale Kontrollüberzeugungen
- Selbstregulation
- hohe Sozialkompetenz
- optimistische Lebenseinstellung
- sicheres Bindungsverhalten, Explorationslust
- Körperliche Gesundheitsressourcen
- Religiöser Glaube, Kohärenzgefühl und Spiritualität.

Erwähnenswert ist, dass eine sichere Bindung als DER wesentliche Schutzfaktor gilt. Eine solche sichere Bindung kann dem Kind Halt geben, es ermutigen und unterstützen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna Böse 2012, 18). Auch im Bezug auf religiöse Bildung und Erziehung im Kindesalter ist dieser Faktor von großer Bedeutung. Hierzu später mehr (vgl. Kapitel 8).

Protektive, schützende Faktoren im sozialen Bereich, lassen sich

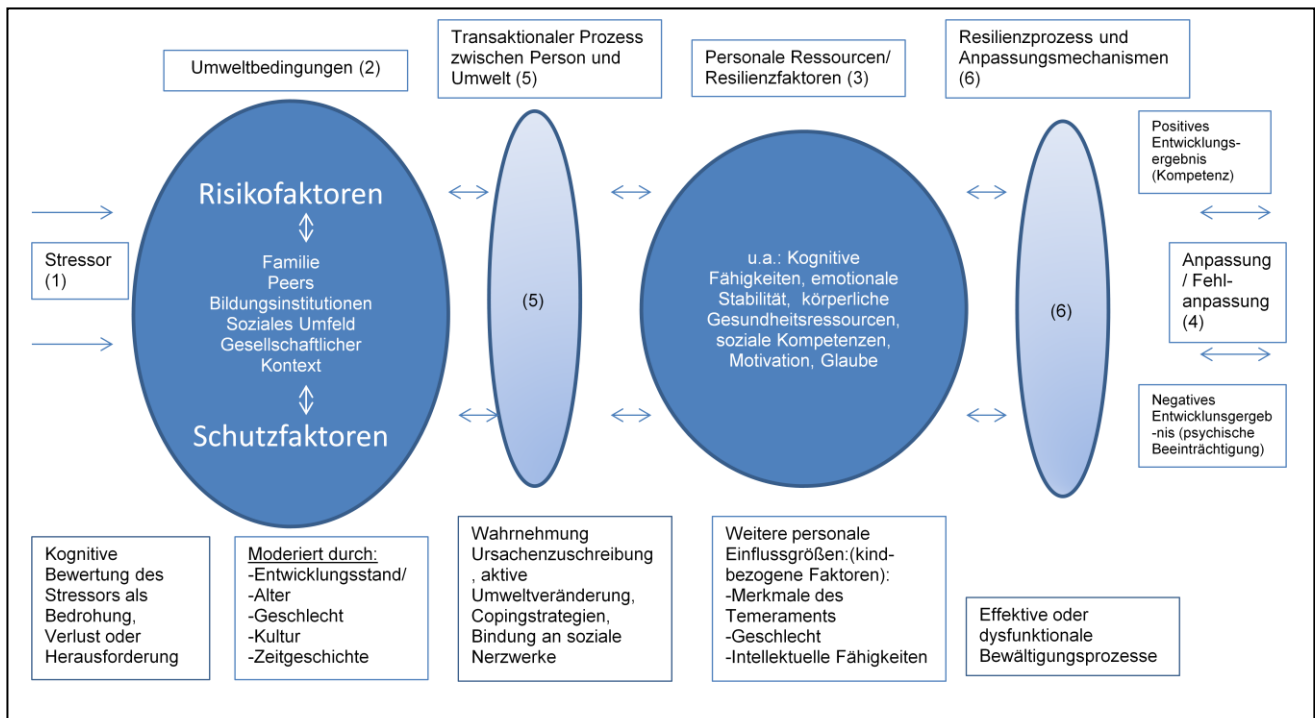
innerhalb der Familie (u.a.: demokratischer Erziehungsstil, eine sichere Bezugsperson, Zusammenhalt, Geschwisterbindungen),

in Bildungsinstitutionen (u.a.: klare, transparente Regeln und Strukturen, hoher, angemessener Leistungsstandart, positive Verstärkung der Leistung, positive Peerkontakte)

und **im weiteren sozialen Umfeld** (u.a.: kompetente, fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, Ressourcen auf kommunaler Ebene, Normen und Werte in der Gesellschaft) festmachen (vgl. Wustmann 2007, 166).

4.3 Das Rahmenmodell von Resilienz

Um die Unterschiede zwischen Risiko-, Schutz-, und Resilienzfaktoren verständlicher zu machen, soll an dieser Stelle das „Rahmenmodell von Resilienz“ modifiziert nach Kupfer 1999 (vgl. Wustmann 2009, 65) erläutert werden:



(Abbildung 1: Rahmenmodell von Resilienz von Wustmann 2009, 65 modifiziert nach Kupfer 1999)

Wie aus dem Schaubild ersichtlich, beschreibt das Modell den Prozess der zwischen dem Einwirken eines Stressors und der (Fehl-) Anpassung an diesen Stressor liegt. Es versucht den komplexen Werdegang des Phänomens zusammenfassend zu veranschaulichen:

Ein Stressor trifft zunächst auf die vorherrschenden Umweltbedingungen des Kindes. Dabei kann der Stressor als Bedrohung, Verlust oder Herausforderung vom Individuum betrachtet werden. Die jeweiligen Risiko- und Schutzfaktoren des Individuums wirken wechselseitig als „Umweltbedingung“ auf das Individuum ein. Je nachdem in welcher Balance Risiko- und Schutzfaktoren zueinander stehen, können sich im Anpassungsprozess, der zwischen dem Individuum und seiner Umwelt stattfindet, die persönlichen Ressourcen/ Resilienzfaktoren eines Individuums positiv oder negativ auf den Anpassungsprozess an den einwirkenden Stressor auswirken.

Der Bewältigungsprozess rund um die Anpassung an einen einwirkenden Stressor, ist also vom Zusammenspiel der Ressourcen/ Resilienzfaktoren und der Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren abhängig. Dies kann zu einem positiven Entwicklungsergebnis führen, wodurch ein Kind neue Kompetenzen erwirbt. Anderenfalls kommt es zu möglichen Entwicklungsbeeinträchtigungen, die einer Fehlanpassung an einen Stressor zuzuschreiben sind.

Mit dem ersten Transaktionsprozess (5), der in diesem Modell eine Rolle spielt, ist die aktive Mitgestaltung eines Individuums an seiner Umwelt gemeint. Mit dem zweiten (6) wird der Resilienzprozess selbst umschrieben (vgl. Wustmann 2009, 63). Das Individuum ist im Resilienzprozess selbst aktiv, hinsichtlich der Art und Weise wie es mit Stressoren umgeht. Wichtig ist vor allem, wie das Individuum eine Stresssituation wahrnimmt, sie subjektiv bewertet und sich damit auseinandersetzt (=“Coping“) (vgl. Wustmann 2007, 125).

Kritisiert werden kann, dass dieses Modell die Vulnerabilitätsfaktoren außer Acht lässt.

Die Bedeutung der Zusammenhänge zwischen Risiko-, Vulnerabilitäts-, Schutz-, und Resilienzfaktoren spiegeln die Komplexität des Sujets wieder. Resilienz sollte als ein multidimensionales, kontextabhängiges und prozessorientiertes Phänomen betrachtet werden, das auf einer Vielzahl von miteinander interagierenden Faktoren beruht (vgl. Wustmann 2009, 129). Dabei spielt vor allem die Ressourcenorientierung eine Rolle. Es geht in der Resilienzforschung nicht nur darum, Risikofaktoren ausfindig zu machen vor denen man Kinder schützen muss. Es geht vor allem darum, alle Kinder für zukünftige, kommende Belastungen (noch) stärker zu machen (vgl. Wustmann 2007, 146).

Die Erkenntnisse aus der Resilienzforschung, sind auch für die pädagogische Praxis von großem Wert. Durch diese Erkenntnisse, auch aus den vorgestellten Studien, wird deutlich WAS bei Kindern gefördert werden könnte, um sie widerstandsfähig und stark gegenüber Belastungssituationen zu machen. Der folgende Gliederungspunkt geht nun darauf ein, wie dies im Kitaalltag gelingen kann.

5. Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis

Nach Darlegung der empirischen Befunde und der theoretischen Grundlagen soll nun auf die Frage eingegangen werden, wie diese Erkenntnisse zur Förderung resilienten Verhaltens von Kindern in der Kindertageseinrichtung genutzt werden können. Zunächst einige allgemeine Worte zur präventiven Förderung. Es folgen Möglichkeiten der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. Anschließend wird ein Blick auf ein spezielles Resilienz förderndes Programm für Eltern und auch Kinder geworfen.

5.1 Die Resilienzförderung

Resilienzförderung findet stets präventiv statt. Ihr Ziel ist die Verminderung von Risikofaktoren und die Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren (vgl. Wustmann 2009, 122). Es also geht darum, mögliche Risiken zu beseitigen und auf der anderen Seite Kompetenzen und Fähigkeiten zur Resilienz zu fördern, um optimale Bedingungen für ein jedes Kind zu schaffen. Es besteht die Möglichkeit, allen Kindern und auch speziell Risikokinder darin zu unterstützen, resilienzförderliche Basiskompetenzen auszubilden. Dann sind sie möglicherweise in der Lage schwierige Umstände (in der Zukunft) gut zu bewältigen. Auf der Makroebene heißt das, dass auch die Förderung sozialer Gleichheit und die Bekämpfung von Armutsverhältnissen Teil der Resilienzförderung sind, indem bessere Bedingungen für alle Kinder geschaffen werden und mögliche Risikofaktoren ausgeschaltet werden (vgl. Wustmann 2009, 124).

Resilienzförderung beim einzelnen Kind (Mikroebene) kann entweder auf der individuellen Ebene, oder auf der Beziehungsebene stattfinden. Auf der individuellen Ebene können Resilienzfaktoren und Basiskompetenzen zur Bewältigung schwieriger Umstände beim Kind gefördert werden. Dazu gehören u.a. das Fördern von Problemlösefähigkeiten und Konfliktlösestrategien. Nebst der Förderung der Selbstwirksamkeit des Kindes und seinen realistischen Kontrollüberzeugungen. Sowie auch die Förderung von sozialen- und Stressbewältigungskompetenzen. Die Förderung dieser Kompetenzen kann zum Beispiel durch das Vorlesen und Besprechen bestimmter Märchen und Geschichten geschehen. Es gibt so genannte resilienzfördernde Geschichten, welche das Potential besitzen, Kindern Verhaltensmodelle und Lösungswege aus schwierigen Situationen aufzuzeigen (vgl. Wustmann 2009, 130). Solche Geschichten weisen spezielle Merkmale auf, worauf in jenem Teil der Arbeit eingegangen wird, in welchem resilienzfördernde Bilderbücher mit religionspädagogischem Hintergrund analysiert werden (vgl. Kapitel 8.1).

Auf der Beziehungsebene findet Resilienzförderung über die Interaktionsqualität zwischen dem Erziehenden und dem Kind statt. Eltern und auch das pädagogische Fachpersonal können und sollten sich ihrer Kompetenzen und erzieherischen Fähigkeiten bewusst sein, um sie gezielt einsetzen zu können. Denn die empirischen Ergebnisse lassen darauf schließen, dass in der Interaktion zwischen dem Erziehenden und dem Kind Kompetenzen bzw. Resilienzfaktoren gestärkt werden können. Die Einstellungen und Handlungen der Erziehenden haben einen Einfluss auf die Entwicklung resilienzförderlicher Kompetenzen beim Kind. Durch den Erziehenden/ die Erziehende kann das Kind Vertrauen in sich Selbst und seine Fähigkeiten erlangen. Hier stellt sich die Frage, wie und wodurch man Kompetenzen, wie beispielsweise Problemlösefähigkeiten, fördern kann? Etwa indem man das Kind ermutigt, kann man es darin bestärken, positiv zu denken. Man kann dem Kind Verantwortung übertragen, wodurch es Selbstwirksamkeit erfährt. Und indem man dem Kind keine vorgefertigten Lösungswege anbietet, kann es sich selbst Problem- und Konfliktlösestrategien aneignen (vgl. Wustmann 2009, 124f und 133ff).

Resilienzförderung auf individueller Ebene, wie auch auf der Beziehungsebene, kann zu Hause, wie auch in der Kindertageseinrichtung stattfinden.

5.2 Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen haben heute den Auftrag der individuellen Begleitung von Kindern mit ihren Entwicklungsaufgaben. Kindzentriertes Arbeiten und eine ressourcenorientierte Haltung der Fachkräfte stehen im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns. Vor diesem Hintergrund ist es einleuchtend, dass gerade heute das Konzept der Resilienz einen großen Zuspruch erfährt. Die Kindertageseinrichtung selbst stellt einen geschützten Entwicklungs- und Sozialraum dar, in welchem es Kindern möglich ist, Kompetenzen für ihr weiteres Leben zu erwerben. Ein weiterer Vorteil von Kindertageseinrichtungen ist, dass diese zusätzlich als Beratungs- und Bildungsinstanz für Eltern fungieren können (vgl. Fischer 2012a, S.41f).

Kindertageseinrichtungen haben einen direkten Zugang zu einer großen Anzahl an Kindern. Dadurch haben sie auch grundsätzlich die Möglichkeit frühzeitig, andauernd und intensiv Resilienzförderung in ihrer Einrichtung zu betreiben. Nützlich sind vor allem kleine Gruppen, stabile Betreuungspersonen für die Kinder und Raum für Lehr-/ Lernprozesse (vgl. Wustmann 2009, 143f). Eine pädagogische Institution frühkindlichen Lernens sollte versuchen alle Kinder von Beginn in ihren Basiskompetenzen zu

fördern, damit sie sich gesund entwickeln können. Dabei ist eine wertvolle, stabile Beziehung zwischen der erziehenden Person und dem Kind von großem Wert (vgl. Fischer 2012a, 47). Das Resilienz Konzept sollte in Kindertageseinrichtungen nicht in punktuellen Aktivitäten oder kurzfristigen Projekten in Erscheinung treten, sondern generell verankert werden. Und daher sinnvollerweise im Konzept oder Leitbild einer Kindertageseinrichtung thematisiert werden, damit die Thematik Relevanz im pädagogischen Alltag erfährt (vgl. Wustmann 2009, 126-128). Zusätzlich steht es Einrichtungen offen, resilienzfördernde Programme für Kinder und auch für Erwachsene anzubieten. Es wird unterschieden zwischen Programmen die sich speziell an Kinder richten und solchen, die die Erziehungskompetenzen von Eltern stärken möchten. Solche Programme können die Resilienzförderung im Kitaalltag anregen und unterstützen (vgl. Wustmann 2009, 126).

5.3 Vorstellung resilienzfördernder Programme für Kindertageseinrichtungen

Speziell auf Resilienzförderung ausgerichtete Programme für Kinder und auch für deren Eltern orientieren sich an der Resilienzforschung und den so genannten protektiven Faktoren, die es zu fördern gilt (vgl. Fischer 2012a, 41).

Ein Programm, welches auf die Stärkung resilienzfördernder Kompetenzen auf Seiten der Kinder, wie auch auf die Erziehungskompetenzen der Eltern abzielt, nennt sich EFFEKT (Eltern Entwicklungsförderung in Familien: Eltern und Kindertraining) und soll in diesem Zusammenhang knapp vorgestellt werden.

EFFEKT beinhaltet mehrere Programme (vgl. im Folgenden: Klindworth-Mohr 2014a, 1).

Das *Programm zur Förderung der Erziehungskompetenz* richtet sich an alle Eltern mit Kindern zwischen drei und zehn Jahren. In diesem Kurs werden unterschiedliche Tipps für den Umgang mit Erziehungsproblemen behandelt. Die Eltern werden in diesem Kurs darüber unterrichtet, wie sie das Selbstvertrauen ihrer Kinder stärken, und wie sie Aufforderungen und Regeln effektiv aufstellen können. Außerdem geht es auch darum, wie mit schwierigen Erziehungssituationen umgegangen werden kann. Und auch um die Unterstützung der Freundschaften des Kindes durch die Eltern. Diese Themen werden im Rahmen von sechs Sitzungen mit jeweils 120 Minuten beispielsweise in einer Kita besprochen. Ein Kursleiter erläutert und moderiert die Diskussionen in der Gruppe. Rollenspiele in den Sitzungen und Übungen für zuhause erleichtern den teilnehmenden Eltern die Umsetzung des theoretischen Wissens in die Praxis. Das

Sozialverhalten in Familien soll durch die Unterstützung und Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz in diesem Kurs gestärkt werden.

Die *sozial kognitiven Kindertrainings* (vgl. im Folgenden: Klindworth-Mohr 2014b, 1) setzen an der Förderung der Sozialkompetenz von Kindern an. Die erworbene Sozialkompetenz führt zu einem Rückgang von Verhaltensproblemen und zu einem positiven Sozialverhalten. Es gibt Kurse für Kinder im Kindergarten- und im Grundschulalter.

In wie weit vorgefertigte, auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Präventionsprogramme wie EFPEKT tatsächlich die Sozialkompetenz oder auch die Resilienz von Kindern beeinflussen und stärken, lässt sich m.E. schwer messen. Zumeist werden in diesen vorgefertigten Resilienzförderprogrammen nur einzelne Kompetenzen gefördert (vgl. Hildenbrand 2008, 22-23). Denn kann eine „interaktionale“ Fähigkeit, wie die der Resilienz (vgl. ebd., 26), tatsächlich in einzelnen Kompetenzen gefördert werden? Zudem stellt sich die Frage, in wie weit man Resilienz im Voraus, also präventiv fördern kann, wenn man davon ausgeht, dass sich Resilienz erst durch die Bewältigung schwieriger Lebensumstände bei Kindern entwickelt (vgl. Wustmann 2009, 18). Möglicherweise können die protektiven Faktoren im Falle des Eintretens von misslichen Lagen für das betroffene Kind behilflich sein. Jedoch stellt sich erst durch die Bewältigung des jeweiligen schwierigen Lebensumstandes heraus, ob und inwieweit die protektiven Faktoren dem Kind bei der Bewältigung behilflich waren.

Resilienz zu fördern und ein Bewusstsein für die Wichtigkeit eines ressourcenorientierten Umgangs mit Kindern zu schaffen, kann Kindern und Erziehenden m.E. jedoch in jedem Fall Mut machen und ihnen den Glauben an die eigenen Kompetenzen vermitteln.

Auch in der Religionspädagogik spielt die Resilienzförderung durch religiöse Bildung (in der Kita) seit wenigen Jahren eine Rolle. Jedoch ist in der Forschung vom Zusammenhang religiöser Bildung und Resilienz bisher eher selten die Rede (vgl. Betz et. al. 2014, S.7). Dies stellte einen wichtigen Grund für die Themenwahl dieser Bachelorarbeit dar. Slogans wie: „Kinder stark machen durch religiöse Bildung“, stimmten die Verfasserin dieser Arbeit nachdenklich. Die Suche nach Antworten auf die Fragen, was die Religionspädagogik unter dem Begriff der Resilienz versteht, oder auch welche Art von religiöser Bildung in der Kita, Kinder in ihrer Resilienz fördern kann, stellte sich als äußerst spannend heraus. Im Mittelpunkt steht die folgende Frage:

Ist es möglich, Kinder durch *religiöse Bildung* (in der Kita) in ihrer Resilienz zu fördern?

6. Begriffsverwendung von Resilienz in der Religionspädagogik

Auch in der Religionspädagogik taucht der Begriff der Resilienz auf. Beispielsweise werden in Fachzeitschriften, wie dem Evangelischen Pfarrerblatt in einzelnen Artikeln Verknüpfungen zwischen religiöser Bildung und Resilienz hergestellt (vgl. Lorenz 2015, 154-156, 161). Es gibt Arbeitshilfen zur Thematik (vgl. Betz et. al. 2014). Und auch Klappstein erwähnt in ihrem Werk den unübersehbaren Zusammenhang zwischen der stark-machenden Botschaft der Bibel und der aktuellen Resilienzforschung (vgl. Klappstein 2007, 10). Lenkt man seine Aufmerksamkeit auf den ressourcenorientierten Charakter des Resilienzparadigmas und die damit verbundene Orientierung an den Stärken und Fähigkeiten eines Menschen, werden Parallelen zu Empowerment- bzw. Kompetenzansatz deutlich (vgl. Wustmann 2007, 144).

Dieser Ansatz hat sich aus Bürgerrechtsbewegungen und gemeindebezogener Sozialarbeit in den U.S.A entwickelt. Er ist psychosozial und fragt nach Möglichkeiten der Stärkung von Menschen. *Empowerment* bedeutet wörtlich: Selbstermächtigung, Stärkung der Eigenmacht oder Autonomie. Das Empowerment Konzept möchte die Fähigkeiten eines Menschen kräftigen und ihn zu selbstbestimmtem Handeln leiten. Dieses Konzept ist wie das Resilienz Konzept ein *Mut machendes*. Die Ressourcen, die ein Mensch laut dem Empowerment Konzept benötigt, stimmen größtenteils mit den bereits erarbeiteten Resilienz- und Schutzfaktoren überein (vgl. Herringer 2015, 1-3).

In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff der Selbstwirksamkeit zu nennen. Dieser wird im Bezug zur religiösen Bildung besonders in der Kindertheologie sichtbar (vgl. Kapitel 8.2). Darüber hinaus ist auch die so genannte Persönlichkeitspsychologie zu erwähnen, welche sich mit den einzigartigen und individuellen Fähigkeiten, von Persönlichkeiten (vgl. Hermann-Joseph 1998, 5), die als mögliche Ressourcen dienen können, auseinandersetzt.

Die Religionspädagogik bedient sich Begriffen aus der Pädagogik, der Psychologie und aus der Sozialen Arbeit.

Zu erwähnen ist auch, dass die religiöse Bildung und auch der Ausgangspunkt der Resilienzforschung eng miteinander verbunden sind: Denn in den Anfängen der Resilienzforschung wandte sich diese Kinder in schwierigen Lebenslagen zu, welche sich trotz widriger Umstände positiv entwickelten (Kauai Studie). Darin sieht Lorenz (vgl. 2015, 155) eine teilweise Bestätigung der Paulinischen These (2. Kor. 2, 10):

Gott wird in den schwachen Menschen stark.

Interessant erscheint auch der Zusammenhang von der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit im Salutogenesekonzept von Antonovsky, den Basiskompetenzen in der Resilienzforschung und der Nächstenliebe in der Bibel. Alle Ansätze stellen die Bindung, bzw. Beziehung in den Mittelpunkt ihres Konzeptes. Aus einer solch sicheren, stabilen Bindung (auch zu Gott) können später Ressourcen geschöpft werden (vgl. Klappstein 2007, 17-18). Zudem kann auch das Gefühl des Vertrauens, das v.a. beim Kohärenzgefühl Antovskys eine Rolle spielt (vgl. Antonovsky 1997, 33-38), im christlichen Glauben wieder entdeckt werden.

Religion, bzw. religiöse Bildung (in der Kita) scheint sich darum geradezu anzubieten, um die Resilienz von Kindern zu fördern.

7. Resilienzförderung durch religiöse Bildung in der Kita

Im Bezug auf Kindertageseinrichtungen in Deutschland wird heute nicht mehr ausschließlich von Einrichtungen der Betreuung und Erziehung, sondern auch von BILDUNGSEINRICHTUNGEN gesprochen (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 19).

Auch die religiöse Bildung von Kindern ist Teil dieser Bildungseinrichtungen. Darunter ist die „Initiierung, Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen, in denen Bezüge zu einer Religion hergestellt werden“ (Hugoth 2012, 216) zu verstehen. Sie kann Kinder stark machen und dazu beitragen, ihnen ihre Ängstlichkeit zu nehmen. Durch religiöse Bildung in der Kindertageseinrichtung soll keine perfekte Welt geschaffen werden. Kinder sollen gelehrt werden, mit Herausforderungen des Lebens umgehen zu lernen (vgl. ebd., 40-41). Dabei muss die religiöse Bildung im Elementarbereich mehr als bisher auf die Lebenswelten der Kinder angepasst werden (vgl. ebd., 53).

Die Bundesländer haben Orientierungs- und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen geschaffen, in welchen meist auch der Bereich der religiösen Bildung Anerkennung erfährt. Dabei haben die einzelnen Länder aufgrund der unverbindlichen Orientierungspläne viele Freiheiten in der Gestaltung der religiösen Bildung. Themen sind die Religion selbst, unterschiedliche Religionen und auch die religiöse Begleitung von Kindern (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 19). Dadurch, dass die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder für Kindertageseinrichtungen nicht verpflichtend sind wie Bildungspläne in Schulen, werden unterschiedliche Schwerpunkte in den Ländern und auch Einrichtungen gesetzt. Es ist zu hinterfragen, ob es sinnvoll wäre die Bildungs- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen ebenfalls zu vereinheitlichen, oder ob die Gestaltungsfreiheiten in den einzelnen Bildungsbereichen den Kindertageseinrichtungen eine Vielzahl an Möglichkeiten eröffnen. Die Orientierungs- und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen in Deutschland müssen auch beachten, dass in Kindertageseinrichtungen Bildung nicht in Form von separierten Unterrichtseinheiten stattfindet. Weshalb religiöse Bildung in der Kita auch nicht getrennt von anderen Bildungsbereichen, wie zum Beispiel dem der Sprache gesehen wird (vgl. Lorenz 2015, 155). Stattdessen werden die unterschiedlichen Bildungsbereiche aufeinander bezogen (vgl. Hugoth 2012, 100).

Gründe für die religiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen sind beispielweise das RECHT aller Bürger Deutschlands auf Religion. So sieht es das Grundgesetz in Artikel 4 (1) vor (vgl. Deutscher Bundestag 2015, o.A.). Auch die UN Kinderrechtskonvention von 1989, welche 1992 in Deutschland in Kraft trat, hebt das Recht von Kindern auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit in Artikel 14 hervor (UNICEF 1989, 14).

Fest steht, dass Religion und Religionen zum Aufwachsen von Kindern in Deutschland dazu gehören. Kindertageseinrichtungen haben die Möglichkeit, Kindern unterschiedliche Zugänge zu ihrer eigenen und fremden Religionen zu schaffen. Dies kann in Form von (biblischen) Geschichten, Liedern, religiösen Ritualen, oder anderen religiösen Ausdrucksformen geschehen. Wichtig ist dabei stets interreligiös zu denken, da Kinder in Deutschland einer Vielzahl von unterschiedlichen Religionen angehören (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 19).

Ein Blick auf den baden-württembergischen Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen zeigt: „Sinn, Werte und Religion“ stellen einen eigenen Bildungsbereich neben den Themen Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl dar (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012, 113-120; Biesinger/ Schweitzer 2013, 21-22). Zu dem Bereich 3.6 „Sinn, Werte und Religion“ gehören beispielsweise die Werthaltung anderer kennen zu lernen und Religion und Religionen zu erleben (vgl. im Folgenden: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012, 113-120). Dies kann in Form vom Ritualen, beim theologisieren oder philosophieren über Gott geschehen. Außerdem zählt der baden-württembergische Orientierungsplan zu diesem Bereich das Kennenlernen anderer Kulturen und Religionen und auch das Schätzenlernen dieser Vielfalt. Fragen, die sich pädagogische Fachkräfte in diesem Bereich stellen sollten sind:

- Wie kann ich Kindern eine positive Lebenseinstellung vermitteln?
- Kann ich jedes Kind mit seinen Stärken und Schwächen sehen?
- Wie kann ich Kindern helfen ihre Ängste und Trauer auszudrücken?
- Wie kann ich Kinder dabei begleiten, Vertrauen in Gott zu erfahren?
- Welche (religiösen) Lieder und Gebete kann ich mit Kindern thematisieren?
- Wie erfahren Kinder, dass Schwierigkeiten und Krisen bewältigt werden können?

M.E. ist anzumerken, dass besonders die letzte dieser Frage direkt auf den Resilienzgedanken abzielt. Die Vermittlung einer positiven Lebenseinstellung durch Religion und Glaube kann sich auch positiv auf die Bewältigung möglicher Krisen auswirken. Sich darüber hinaus der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu sein, kann das Bewältigen schwieriger Situationen erleichtern. Die Frage nach den religiösen Liedern und Gebeten die man mit Kindern thematisieren kann, kann in diesem Zusammenhang wie folgt erweitert werden: Wie können beispielsweise religiöse Lieder und Gebete die kindliche Resilienz fördern?

Die Fragen, welche sich die pädagogische Fachkraft im Bezug auf den Bildungsbe- reich Sinn, Werte und Religion stellen sollte, verweisen auf die Tatsache, dass die Hal- tung der pädagogischen Fachkraft von wesentlicher Bedeutung ist. Um Kindern Stärke und ressourcenorientiertes Denken zu vermitteln, muss die pädagogische Fachkraft diese Werte selbst leben und schätzen. Das Stärken von pädagogischen Fachkräften etwa durch Fortbildungen, Fachberatungen, freien Tagen der Erholung und auch die Wertschätzung des Berufes in der Gesellschaft, kommt letztlich den Kindern zugute (vgl. Lorenz 2015, 161). Wenn eine pädagogische Fachkraft dann fähig ist, Kinder in ihrer Einzigartigkeit wertzuschätzen und ihre Ressourcen zu erkennen, dann ist sie im theologischen Sinne eine „Botschafterin der Liebe Gottes, pädagogisch gesprochen, legt sie den Grundstein für alle weiteren Bildungsprozesse“ (Lorenz 2015, 155). Denn Kindern zu verdeutlichen, dass sie angenommen sind, macht sie stark „im Sinne von Durchhaltevermögen und Sensibilität“ (Lorenz 2015, 156).

Die Fragen des Orientierungsplanes an die pädagogische Fachkraft und das ressour- cenorientierte Denken von Fachkräften in der religiösen Bildung lassen es zu, einen Bogen zum stärkenden Charakter religiöser Bildung in Kindertageseinrichtungen zu spannen. Doch welche Aspekte religiöser Bildung sind stärkend, und damit möglicher- weise Resilienz förderlich?

7.1 Religion als „stärkender Faktor“

„*Gott macht die Kleinen groß und die Schwachen stark!*“ (Roller o.A., zit. nach: Betz et. al 2014, 9). Gottfried Roller vereint in diesem Zitat den Resilienzgedanken mit Religi- on. Es entsteht ein erster Eindruck, wie die Felder Resilienz und Religion ineinander greifen (können).

Nun wird näher auf diesem Zusammenhang eingegangen.

In ihrer Kauai Studie beschreiben Werner und Smith (1992, zit. nach Werner 2007, 24) Religion als „ein[en] Schutzfaktor im Leben von Risikokindern. Sie gibt den wider- standsfähigen Jungen und Mädchen Stabilität, das Gefühl, dass ihr Leben Sinn und Bedeutung hat, den Glauben, dass sich trotz Not und Schmerzen die Dinge am Ende richten werden (...)“. Ob mit diesem schützenden Faktor nun ein protektiver Resilienzfaktor oder ein Schutzfaktor gemeint sind, lässt sich schwer differenzieren. In jedem Fall stellt die Religion ein wichtiges Element dar, welcher das Potential besitzt, Kinder stärken zu können. Auch die Wertschätzung der eigenen Meinung und Aner- kennung durch andere sind in diesem Zusammenhang wichtige stärkende Faktoren

(vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 43). Diese kommen vor allem im Bereich der Kindertheologie (vgl. Kapitel 8.2) und der religiösen Bildung im Kindergartenalltag zu tragen.

Ebenso wie die Religion selbst, sind auch kulturelle Feste, Rituale und (religiöse) Traditionen mögliche stabilisierende Faktoren. Speck bezeichnet v.a. den Glauben, dass am Ende alles gut wird, als ausschlaggebend für die Resilienz eines Kindes (vgl. Speck o.A., zit. nach Opp/ Fingerle 1999, 364, 366).

Religion kann Kindern in der Stärkung von Resilienzfaktoren wie folgt behilflich sein (vgl. im Folgenden: Betz et. al 2014, 8):

Sie leistet u.a. einen Beitrag zur:

- Identitätsbildung
- Entstehung eines positiven Selbstbild
- Stärkung des Selbstbewusstseins
- Bewältigung schwerer Situationen
- Frage nach Sinn und Werten
- Auseinandersetzung mit Werten und Normen

Die aufgezählten, religionspädagogischen Inhalte sollen nun kritisch auf deren Möglichkeiten der Resilienzförderung hin betrachtet werden.

Religion kann einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten und damit ein positives Selbstbild indirekt beeinflussen. Dieses positive Selbstbild wird von Wustmann (vgl. 2007, 165) als ein schützender Resilienzfaktor auf personaler Ebene beschrieben.

Die Behauptung, dass Religion bei der Bewältigung schwerer Krisen unterstützen kann ist denkbar, wenn sich durch die Religion positiver Glaube, Hoffnung und positives Denken ausgebildet haben. Es stellt sich jedoch m.E. die Frage, ob Religion allein tatsächlich bei der Bewältigung helfen kann, oder ob sie sich nicht auch schädlich auswirken kann. Wird nicht bei einer misslingenden Bewältigung das Vertrauen und der Glaube an Gott zerstört? Wenn die Person ihre Bewältigungskraft allein auf Religion und Glaube stützt?

Die Frage nach dem Sinn und auch die Auseinandersetzung mit Werten und Normen scheinen im Zusammenhang mit Resilienz von Bedeutung. Denn durch eine klare Vorstellung der eigenen Werte und auch des Sinns im Leben, kann sich die von einer Krise betroffene Person auf diese wesentlichen Werte und den Sinn zurückbesinnen, was bei der Bewältigung von Krisen m.E. von Vorteil sein mag.

Religion, bzw. religiöse Bildung bietet Ansätze an, aus denen sich Resilienz- und Schutzfaktoren entwickeln können (vgl. Hugoth 2012, 137). Ob und inwieweit dies für den Einzelnen möglich ist, ist abhängig von seinen jeweiligen Erfahrungen mit Religion (vgl. ebd., 134). Religion kann als eine mögliche Ressource für die Entwicklung von Resilienz- und Schutzfaktoren betrachtet werden. Um diese Ressource ausschöpfen zu können, bietet sich die religiöse Bildung in der Kindertageseinrichtung an (vgl. ebd., 138).

Doch es gibt auch Kritiker dieses Konzeptes. Klosinski etwa analysiert in seinem Werk „Religion als Chance oder Risiko“ (1994) sowohl die positiven als auch die negativen Auswirkungen von Religion und religiöser Bildung. Kann sich religiöse Bildung also auch *schädlich* auswirken?

7.2 Religion als Vulnerabilitätsfaktor

Neben den schützenden, stärkenden Faktoren der Religion müssen auch mögliche negative Auswirkungen von Religion bzw. religiöser Bildung bedacht werden.

Religion und Religionen beinhalten immer schädigende als auch heilende, sowie ver-sklavende als auch befreiende Aspekte, abhängig vom jeweiligen Lebensabschnitt (vgl. Klosinski 1994, 18). Glaubende können Gott als einen liebenden Gott erfahren, der zu Gunsten des Einzelnen agiert. Oder aber sich gegen den Einzelnen stellt, als strafen-der Gott oder als Teufel (vgl. Flammer 1994, 21). Besonders der geringe Einfluss eines Menschen auf seine Gesundheit oder Krankheit erweckt bei vielen Menschen die Hoff-nung an höhere Mächte, wie beispielsweise einen Gott. Wenn diesem Gott aber auf-grund negativer Erfahrungen nicht mehr vertraut wird, lauert die Gefahr der Verzweif-lung für diesen Menschen (vgl. Flammer 1994, 21-22). Auch widersprüchliche Erfah-rungen wie die Ungerechtigkeit im Leben eines Menschen, der an eine gerechte Welt glaubt, können sich negativ auswirken (vgl. Flammer 1994, 25). Oder aber die Religio-sität eines Menschen, die auf einer sicheren Bindung zu Gott beruht, wird mit der Härte des Lebens in eben solchen ungerechten Erfahrungen zerrüttet (vgl. Flammer 1994, 27).

Bei der Beantwortung der Frage, ob religiöse Bildung oder Religiosität nun negative oder positive Auswirkungen auf den einzelnen Menschen haben, muss bedacht wer-den, dass die „Realität religiöser Sozialisation höchst komplex ist“ (Kurz 1994, 192). Außerdem sind positive Auswirkungen religiöser Bildung hauptsächlich davon abhän-gig, ob religiöse Überzeugungen, ein religiöser Lebensstil oder auch Erfahrungen mit Religion als stark machende Ressource erfahren werden (vgl. Hugoth 2012, 134), oder als eine kränkende, Angst machende. Dies war hauptsächlich in der früheren religiösen Erziehung der Fall. Kindern wurden hierbei Gefühle der Angst, Schuld und Minderwer-tigkeit vermittelt (vgl. Kurz 1994, 193-194). Heute aber wird religiöse Bildung genutzt, um Kindern Mut zu machen und sie zu stärken.

Wie religionspädagogische Instrumente die Förderung der Ressourcen von Kindern umsetzen und wie dies die kindliche Resilienz fördern kann, wird im Folgenden anhand von Analysen unterschiedlichster religionspädagogischer Instrumente gezeigt.

8. Vorstellung und Analyse religionspädagogischer „Instrumente“ zur Förderung von Resilienz

An dieser Stelle werden unterschiedliche, religionspädagogische Instrumente auf ihr Potential der Resilienzförderung hin untersucht.

Resilienz durch religiöse Bildung zu fördern heißt immer, „Gott stark zu machen in einem Kind“ (Lorenz 2015, 155).

Da religiöse Bildung in der Kindertageseinrichtung von der Begleitung kindlicher religiöser Entdeckungen ausgeht, wurden einzelne Werkzeuge religiöser Bildung, die in diesem Zusammenhang von pädagogischen Fachkräften eingesetzt werden können, näher betrachtet. Ausgewählt wurden ein Bilderbuch und eine biblische Geschichte, die Kindertheologie, Rituale, Lieder und Gebete und der Glaube an Schutzengel. Zuletzt wird ein spezielles Programm der Resilienzförderung durch Religion analysiert, namens *Resi*.

Auch in der Resilienzförderung durch religiöse Bildung steht die Bindung als wichtigster schützender Faktor im Mittelpunkt. Dies ist der Fall im Bezug auf die pädagogische Fachkraft, welche sich gemeinsam mit dem Kind mit seinen religiösen Themen auseinandersetzt. Doch auch die Beziehung des Einzelnen zu Gott (vgl. Harz 2015, 4) nimmt hier einen wichtigen Stellenwert ein. Diese Gottesbeziehung ist vergleichbar mit einer Beziehung oder Bindung zu einer Person. Denn auch eine solche Beziehung kann einem Kind Schutz und Sicherheit geben (vgl. Harz 2015, 4). Die Religionspädagogik kann Kindern Zugänge zu einer Gottesbeziehung schaffen (vgl. ebd., 4). Dies kann über Lieder, Gebete, Bilder etc. geschehen, wobei stets auf den stark machenden Charakter des jeweiligen Instruments zu achten ist (vgl. ebd., 4). Eben solche sprachlichen Ausdrucksformen mit religiösem Inhalt können die Identitätsentwicklung eines Kindes fördern. Es kann seinen eigenen Standpunkt finden und lernen andere Standpunkte zu respektieren (vgl. Kollmann 2007, 7-8).

Durch die Analyse der unterschiedlichen religionspädagogischen Zugänge im weiteren Verlauf wird ihr resilienzförderlicher Aspekt zum Ausdruck kommen.

8.1 Analyse resilienzförderlicher, religionspädagogischer Kinderliteratur

Geschichten sind prinzipiell geeignet, um Kindern resiliente oder anti-resiliente Verhaltensweisen aufzuzeigen. Sie können Kindern sogenannte Verhaltensmodelle aufzeigen (vgl. Wustmann 2009, 129-130; Harz 2015, 10). Geschichten sind immer dann besonders resilienzförderlich, wenn ihr Hauptaugenmerk auf den Themen Zuversicht und Stärke liegt. Diese können beispielsweise auch aus der Gottesbeziehung erwachsen (vgl. Harz 2015, 8).

Natürlich eignen sich nicht alle Kinderbücher zur Resilienzförderung. Sie sollten stets bestimmte Merkmale aufweisen. Zu diesen typischen Merkmalen zählt, dass im Mittelpunkt der Geschichte, die Bewältigung einer schwierigen Situation steht. Des Weiteren ist es für resilienzfördernde Kinderliteratur charakteristisch, dass der Protagonist selbst einen Lösungsweg für sein Problem findet und dabei den Glauben an sich selbst und seine eigenen Fähigkeiten nicht verliert. Der Protagonist ist in solchen Geschichten ein zuversichtlicher, der sich seinen Stärken bewusst ist. Er fühlt sich für andere verantwortlich und kann durch sein positives Selbstbild gute soziale Beziehungen eingehen (vgl. Wustmann 2009, 130). In dieses Schema fallen auffallend viele Kinderbücher. Man denke an Pippi Langstrumpf, Hänseln und Gretel, Das kleine Ich bin Ich, Ronja Räubertochter, Swimmy, Harry Potter etc.

Anschließend an das Vorlesen der Geschichte, kann eine gemeinsame Besprechung mit den Kindern stattfinden. Hierbei können folgende Fragestellungen eine Hilfe sein (vgl. im Folgenden: Wustmann 2009, 130): Wie hat der Protagonist der Geschichte hier gehandelt? Hättest du es genauso getan? Wie hättest du das Problem gelöst? Hast du so etwas auch schon einmal erlebt? Fallen dir Ähnlichkeiten zwischen dir und dem Protagonisten auf? Durch diese Fragen lässt sich die Bewältigungskompetenz eines Kindes erfragen. Möglicherweise kann das Kind durch die Beantwortung der Fragen im Gespräch seine Kompetenzen kennen lernen. Hierdurch wird es positiv bestärkt (vgl. Wustmann 2009, 131). Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit mit den Kindern gemeinsam eine Resilienzgeschichte zu entwickeln. Dadurch lernen die Kinder das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven kennen und haben die Möglichkeit, sich für die Probleme des jeweiligen Protagonisten, Lösungswege zu überlegen (vgl. ebd., 131).

Es ist wichtig, sich als pädagogische Fachkraft im Voraus systematisch und reflektierend mit der Thematik des jeweiligen resilienzfördernden Kinderbuches auseinanderzusetzen. Fischer beschreibt den Einsatz von resilienzförderlicher Kinderliteratur als eine mögliche „Brücke zur Realitätsbewältigung“ (Fischer 2012b, 143). Diese Ge-

schichten können Kindern helfen. Ein unüberlegter Einsatz jedoch, kann ebenso wie das Aufdrängen der Besprechung einer solchen Geschichte, negative Auswirkungen für die Entwicklung des Kindes mit sich bringen (vgl. Fischer 2012b, 144).

In der Arbeitshilfe des Diakonischen Werkes der Evangelischen Landeskirche (vgl. Betz et. al. 2014, 33) werden auch Kinderbücher mit religionspädagogischem Bezug als resilienzförderliche benannt. Darunter auch „Der ängstliche kleine Spatz“ von Doney und Hansen. Des Weiteren wird u.a. die biblische Geschichte der Rettung Mose durch seine Schwester Miriam (2. Mose 1-9) als eine stärkende Geschichte beschrieben (vgl. Lorenz 2015, 156).

Um aufzuzeigen, **wie religiöse Bildung in der Kita Kinder stark macht**, sollen diese beiden Geschichten nun beispielhaft vorgestellt werden und auf ihr Potential der Resilienzförderung hin analysiert werden.

8.1.1 Vorstellung und Analyse des Kinderbuches: „Der ängstliche kleine Spatz“



(Abbildung 2: Titelbild des Kinderbuches „Der ängstliche kleine Spatz“ von Doney/Hansen 2006)

Die Geschichte des ängstlichen, kleinen Spatzes von Meryl Doney und Gaby Hansen (2006) erzählt aus dem Leben eines Spatzes. Dieser Spatz macht sich immer und überall Sorgen. Seine Eltern und Geschwister sind stets fröhlich und zuversichtlich, ganz im Gegensatz zum ängstlichen, kleinen Spatz. Als kleines Spatzenkind macht er sich Sorgen, ob er genug zu essen bekommt. Er fragt sich, ob er jemals fliegen lernen wird und ob er wie alle anderen Spatzen eines Tages eine Frau finden wird, um eine

Familien mit ihr zu gründen. Obwohl sich der kleine, ängstliche Spatz sehr viele Sorgen macht, meistert er alle Hürden. Doch das Meistern der unterschiedlichen Herausforderungen reicht ihm nicht aus, um positiv in die Zukunft blicken zu können. Erst als der Spatz sich Zeit nimmt, einer weisen Taube zuzuhören, ändert sich seine Einstellung zum Leben. Die Taube erzählt dem ängstlichen, kleinen Spatzen, der mittlerweile eine Frau gefunden hat, von Gott. Dieser Gott sei im Himmel, habe alle Lebewesen geschaffen und würde immer für sie sorgen. Der ängstliche kleine Spatz erinnert sich daran, dass ihm bereits sein Vater von diesem Gott im Himmel erzählt hatte, als er noch ein kleines Spatzenkind war. Damals hatte er dem Spatzenvater jedoch vor lauter Sorgen gar nicht zugehört. Das Wissen um Gott im Himmel, der für alle Spatzen sorgt, stimmt den kleinen, ängstlichen Spatzen schon am folgenden Tag äußerst positiv. Von da an, erfreut er sich an seinem Leben und an den Eiern, aus denen bald seine Spatzenkinder schlüpfen werden. Er strahlt über das ganze Gesicht und ist von nun an zuversichtlich, sich gut um seine Kinder kümmern zu können. Außerdem fasst er den Entschluss auch seinen Kindern von Gott im Himmel, der sich um jeden Spatzen kümmert, zu erzählen. Seine Kinder sollen sich niemals sorgen müssen.

Diese Geschichte soll nun auf ihr resilienzförderndes Potential hin näher beleuchtet werden.

Die Ängstlichkeit, welche den Protagonisten der Geschichte charakterisiert, findet sich bereits im Titel des Kinderbuches „Der ängstliche, kleine Spatz“ wieder. Dadurch, dass der Spatz noch ein kleines Kind ist, können sich auch Kinder mit ihm identifizieren. Ob zwischen dem Klein sein und ängstlich sein ein Zusammenhang besteht, kann mit Kindern thematisiert werden. Das Titelbild des Kinderbuches zeigt den ängstlichen, kleinen Spatzen, der auf diesem Bild einen Flügel auf seinem Kopf stützt. Dies könnte als Sinnbild von *Sorge* verstanden werden (Hände über dem Kopf). Diese Darstellung des kleinen, ängstlichen Spatzes ist bis zum Wendepunkt der Geschichte, typisch für dieses Kinderbuch. Auch die Form der Augen, lassen die *Sorge*, bzw. Traurigkeit des Spatzes erkennen.

Der Verlauf der Geschichte lässt sich mit dem Verlauf eines Menschenleben vergleichen. Der kleine, ängstliche Spatz muss bestimmte Herausforderungen und Übergänge meistern, bevor er selbst zum Vater werden kann. In der Geschichte äußert er seine Ängste und Sorgen und hängt stets ein „Oh weh!“ oder ein „Oh weh, ich Armer!“ an die Beschreibung seiner *Sorge* (Doney/ Hansen 2006). Der ängstliche, kleine Spatz wird erst durch das Wissen, bzw. den Glauben an Gott im Himmel, der für alle sorgt, zuversichtlich. Hierin liegt ein möglicher resilienzförderlicher Aspekt der Geschichte.

Der Fokus liegt hier eindeutig auf der Religion, bzw. dem Glaube an Gott als protektiver, resilienzförderlicher Faktor für den kleinen, ängstlichen Spatzen. Des Weiteren steht im Mittelpunkt der Geschichte, die Bewältigung eines schwierigen Umstandes: die Bewältigung der ständigen Ängstlichkeit vor Herausforderungen. Dieser Aspekt der Geschichte zielt auf das Aufzeigen schwieriger Situationen und deren Bewältigung ab → resilienzförderlich (vgl. Wustmann 2009, 130). Dem Protagonisten wird in dieser Geschichte keine direkte Lösung seines Problems aufgezeigt, jedoch die Möglichkeit des Glaubens an Gott. Darum ist es der ängstliche, kleine Spatz selbst, der den Glauben an Gott als seinen Lösungsweg aus der ständigen Ängstlichkeit nutzt. Durch den Glauben an Gott wird der Spatz zu einer zuversichtlichen, glücklichen Persönlichkeit und kann eine positive, soziale Beziehung zu seiner kurz erwähnten Frau pflegen → resilienzförderlich (vgl. Wustmann 2009, 130).

Die Moral der Geschichte liegt m.E. darin, dass sich eine negative Einstellung und ständige Sorgen und Ängste vor den Herausforderungen des Lebens durch den Glauben an Gott wenden können.

Diese Geschichte eignet sich prinzipiell für alle Kinder ab drei Jahren (vgl. Meryl/Doney 2006). Sie kann durch die analysierten, resilienzförderlichen Aspekte vor allem ängstlichen Kindern eine Hilfe sein. Durch die Besprechung der Geschichte, kann man Kindern die Möglichkeit des Glaubens an Gott vermitteln. Außerdem bietet es sich an darauf einzugehen, dass der Glaube an Gott allen Menschen helfen kann, zuversichtlich und positiv in die Zukunft zu blicken. Und auch, dass der Glaube an Gott stark machen kann, so wie er den kleinen, ängstlichen Spatzen vor künftigen Herausforderungen stark gemacht hat.

Fortgefahren wird mit der Vorstellung und Analyse einer biblischen, stärkenden Geschichte.

8.1.2 Vorstellung und Analyse der Kinderbibelgeschichte: „Die Rettung Mose durch seine Schwester Miriam“

Für die Vorstellung und Analyse dieser Geschichte wurde die Fassung der Neukircher Kinderbibel gewählt, da sich diese m.E. eher zum Vorlesen und Besprechen mit Kindern eignet als die originale Fassung der Bibel (2. Mose 2):

Eine Israelitin bringt in Ägypten einen Sohn zur Welt. Sie beschließt, dass ihr Sohn nicht wie alle anderen Kinder von Israeliten sterben soll. Darum versteckt sie ihren Sohn bei sich zu Hause bis er 3 Monate alt ist. Doch dann wird das Kind laut und immer größer. Sie entschließt sich, ihr Kind in ein Körbchen aus Schilfgras zu legen und es am Flussufer des Nil zu verstecken. Keiner durfte erfahren, dass sie die Mutter des Kindes war. Miriam, die Tochter der Mutter, die das Kind am Flussufer versteckt hat, beobachtet das Geschehen. Auch andere Kinder entdecken daraufhin schnell das Körbchen am Flussufer. Unter ihnen auch die Tochter des bösen, gefürchteten Pharaos. Ihre Dienerinnen holen das Kästchen mit dem Kind auf ihren Wunsch hin schnell aus dem Wasser. Als die Königstochter das Kind sieht, vermutet sie, dass es sich um ein israelitisches Kind handelt. Dennoch hat sie Mitleid und möchte das Kind retten. Miriam kommt schnell aus ihrem Versteck und bietet an, jemanden zu holen, der das Kind stillen und pflegen kann. Die Königstochter willigt ein, woraufhin Miriam ihre eigene Mutter ans Flussufer holt. Die Königstochter ahnt nichts und übergibt der Mutter das Kind, bis es groß genug ist im Schloss bei der Königstochter zu wohnen. Die Mutter geht glücklich mit ihrem Kind und ihrer Tochter Miriam nach Hause. Sie muss ihr Kind vor niemandem mehr verstecken (vgl. Weth/ De Kort 2000, 65-67).

Auch in dieser Geschichte steckt resilienzförderliches Potential:

Im Mittelpunkt der Geschichte über die Rettung Mose durch seine Schwester Miriam stehen der Mut und das Überwältigen einer schwierigen Situation. Hierfür überlegt sich Miriam selbst einen eindrücklichen Lösungsweg, mit dem sie das Leben ihres Bruders retten kann. *Das Bewältigen dieser schwierigen Situation durch einen eigens erdachten Lösungsweg* kann als resilienzförderlicher Aspekt der Geschichte beschrieben werden (vgl. Wustmann 2009, 130). Der *Mut*, den die Schwester Miriam in dieser Geschichte aufbringt, um ihren Bruder zu retten, ist riesig: Sie traut sich vor der Königstochter zu sprechen und benennt ihre eigene Mutter als mögliche, stillende Frau für das Baby, bis es groß genug ist, bei der Pharaonentochter zu leben. Miriam *vertraut also auf ihre Fähigkeiten* → resilienzförderlich (vgl. Wustmann 2009, 130). Zudem übernimmt sie die Verantwortung für das was sie tut und handelt ihrer Mutter und auch der Pharaonentochter gegenüber *hilfsbereit* → Resilienz förderlich (vgl. Wustmann

2009, 130). Miriam gelingt es, durch ihren Lösungsweg ihrer Mutter das Kind zurück zu bringen und ermöglicht, dass die Mutter das Kind nun nicht mehr verstecken muss. Miriams Vorschlag ist m. E. äußerst intelligent und taktvoll.

Es besteht die Möglichkeit über das Handeln von Miriam mit Kindern zu sprechen. Es kann gefragt werden, ob auch sie sich getraut hätten, vor der Tochter eines bösen Pharaos zu sprechen. Ob sie sich lieber vor der Pharaonentochter versteckt hätten? Oder ob sie eine andere Möglichkeit der Rettung des Babys vorschlagen können? Die Geschichte der Rettung Mose durch Miriam ist m.E. eine „Mutmacher- Geschichte“. Sie kann Kindern aufzeigen, dass auch schon junge Menschen, wie Miriam, in der Lage sind, schwierige Situationen zu meistern und sich hervorragende Lösungswege auszu-denken.

Gründe, für den Einsatz von biblischen Geschichten im Kindergartenalter sind die Vermittlung kultureller Werte. Zudem liefern sie Orientierungen für ethnische Entscheidungen. Allerdings ist die Bibel ein Buch von und für Erwachsene! Die Auswahl biblischer Geschichten für Kinder muss deshalb sorgfältig und reflektiert geschehen (vgl. Vollertsen-Ünsal/ Hilt 2011, 5) Auch wenn es sich bei der analysierten Geschichte um eine Geschichte aus einer Kinderbibel handelt, muss nach Ansicht der Verfasserin die pädagogische Fachkraft selbst entscheiden, ob die jeweilige Geschichte für die an der Vorlesesituation teilnehmende Kinder geeignet ist.

Kinderbücher, auch jene mit religionspädagogischem Inhalt und auch ausgewählte, biblische Geschichten, besitzen grundsätzlich das Potential vielfältige Aspekte der Resilienz zu veranschaulichen. Sie bieten Möglichkeiten und Anregungen sich mit bestimmten Herausforderungen auseinander zu setzen. Um Resilienz fördern zu können, müssen die Geschichten jedoch auch auf das Alter und den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes abgestimmt sein, wie auch inhaltlich bedeutsam sein (vgl. Wustmann 2009, 132). In Geschichten mit religionspädagogischem Gehalt liegt der Fokus v.a. auf dem Starkmachen von Kindern durch den Glauben an Gott. Es geht aber auch darum, sich etwas zu trauen und die Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen, wie die Analysen der beiden Geschichten gezeigt haben.

Neben dem Einsatz religionspädagogischer Kinderliteratur zur Resilienzförderung, bietet sich auch das Theologisieren mit Kindern an. Als Anlass hierfür bietet sich m.E. übrigens religionspädagogische Kinderliteratur an.

8.2 Wie Kindertheologie die kindliche Resilienz fördert

Um aufzuzeigen in welcher Hinsicht Kindertheologie resilienzförderliche Aspekte beinhaltet, soll das Sujet der Kindertheologie zunächst vorgestellt werden.

Die heutige Entwicklungspsychologie schreibt Kindern eine bereits vorhandene Intelligenz und Kompetenz zu. Piaget nennt Kinder Konstrukteure ihrer Wirklichkeit. Wenn sich Kinder ihre Welt selbst konstruieren, dann gilt dies wohl auch für ihre religiöse Welt (vgl. Bucher 2008, 15-16).

Diese Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie hängen eng mit dem der Kindertheologie zusammen. Diese hat sie sich vor allem im Laufe der letzten 20 Jahre entwickelt (vgl. Dörnemann 2012, 84). Es geht dabei vor allem um die Wahrnehmung, Würdigung und Anregung kindlicher, theologischer Kompetenzen. Dies geschieht im Umgang miteinander, wie auch in gemeinsamen Reflexionen und Deutungen (vgl. Kunze-Beiküfner 2008, 50). Kinder sind keine Theologen im akademischen Sinn, aber sie sind in der Lage zentrale theologische Fragen zu stellen und darüber nach zu denken (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 86).

Als Wortschöpfer des Begriffes der „Kindertheologie“ gilt Anton Bucher (vgl. Dörnemann 2012, 85). Sie kann in drei unterschiedliche Arten differenziert werden:

- Die Theologie VON Kindern
Hiermit ist eine von Kindern selbst hervorgebrachte Theologie gemeint. Kinder werden als kleine Theologen bezeichnet (vgl. Bucher 2008, 11).
- Die Theologie FÜR Kinder
Dabei ist es die Aufgabe von Erwachsenen, spezifische Angebote zur Vermittlung theologischen Wissens für Kinder vorzubereiten (vgl. Dörnemann 2012, 90).
- Die Theologie MIT Kindern
Diese Art der Kindertheologie geht davon aus, dass Kindern zunächst ein religiöses Vokabular vermittelt werden muss. Daraufhin sind Kinder selbst in der Lage, eigene Deutungen und Reflexionen über Glauben und Religionen anzustellen (vgl. Dörnemann 2012, 90).

Besonders in der Beschreibung der Theologie VON Kindern können mögliche Resilienzförderliche Aspekte erahnt werden.

In dieser Kindertheologie VON Kindern ist unerlässlich, die erste Naivität von Kindern zuzulassen und ihre Reflexionen und Deutungen des Glaubens nicht zu belächeln (vgl. Bucher 2008, 23). Zudem ist es notwendig, das eigene Denken von Kindern zu fördern und unterstützen (vgl. Weber 2000, 9). Die Grundhaltung, welche Erwachsene und Pädagogen einnehmen sollten, um Kindertheologie VON Kindern ermöglichen zu können, liegt in der Anregung kindlicher religiöser Reflexionen (vgl. Weber 2000, S.10). Kindertheologie besitzt eine eigene Würde in sich und soll nicht als eine Vorstufe der Theologie betrachtet werden. Außerdem stellt sie Erwachsene und pädagogische Fachkräfte vor die Herausforderung, grundsätzlich bereit zu sein, von Kindern zu lernen (vgl. Lorenz 2015, 156).

Die erläuterten Aspekte, welche die Kindertheologie ausmachen, lassen sich gut mit dem Resilienzgedanken verknüpfen. Erstens lässt sich das ressourcenorientierte Denken der Resilienzforschung in der Kindertheologie wiederfinden. Die Ressourcen der Kinder, selbst Reflexionen und Überlegungen zum Glauben anzustellen, werden ausgeschöpft. Erwachsene können hierbei unterstützend eingreifen. Die Wertschätzung und Würdigung kindlicher Gedanken und Reflexionen in der Kindertheologie mögen letztendlich zu einem Selbstbewusstsein und zur Erfahrung der Selbstwirksamkeit auf Seiten des Kindes führen. Diese Kompetenzen werden von Wustmann als Resilienzfaktoren bezeichnet (vgl. Wustmann 2007, 165). Auch der Resilienzfaktor der „Problemlösefertigkeiten“ (vgl. ebd.) steht in einem engen Zusammenhang mit eigenständigem Nachdenken und Reflektieren.

Es kann festgehalten werden, dass Kinder bereits selbst in der Lage sind, sich Gedanken zu machen, welche Rolle beispielsweise Gott in ihrem Glauben spielt. Resilienzförderlich wird die so genannte Kindertheologie an jener Stelle, an der sich pädagogische Fachkräfte soweit aus dem Geschehen zurücknehmen, dass Kinder ihre eigenen Erfahrungen einbringen können. Sie also SELBSTWIRKSAMKEIT erfahren. Dennoch sollte das Kind die pädagogische Fachkraft als Bindungsperson und Unterstützung in ihrer Nähe wissen. Denn wie bereits erläutert, gilt die Bindungsperson als *wesentlicher Schutzfaktor* (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2012, 18) und spielt für die Ausbildung von resilientem Verhalten eine große Rolle. Die Balance zwischen kindlicher Selbsttätigkeit und dem Eingreifen der pädagogischen Fachkraft macht Resilienzförderung im Bereich der Kindertheologie aus (vgl. Klappstein 2007, 18-19).

Darüber hinaus können auch feststehende, (religiöse) Rituale resilienzförderlich wirken. Diese stehen, dadurch dass sie vorgegebene Größen im (Kita-)Alltag der Kinder darstellen, in einem Widerspruch zur kindlichen Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit in der Kindertheologie. Weshalb sie eine nähere Betrachtung wert sind.

8.3 Wie (religiöse) Rituale die kindliche Resilienz fördern

Rituale finden sich überall im Alltag von Menschen. Sie sind auf Wiederholung angelegt und können dadurch entlastend wirken (vgl. Biehl 1993, 228). Sie geben Menschen Halt und Sicherheit, aufgrund ihrer Vorhersehbarkeit. Allerdings können sie auch unfrei machen durch ihre ständige Wiederholung zur Ermüdung führen. Darum ist zu bedenken, dass sich Rituale nur bedingt zur Lösung von Problemen anbieten, aufgrund ihres verpflichtenden Charakters (vgl. Biehl 1993, 228-229). Rituale sind von Routinehandlungen zu unterscheiden (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 79).

Rituale schaffen Kontinuität in sich rasant entwickelnden Zeiten. Sie beziehen die Vergangenheit mit ein, werden in der Gegenwart gestaltet und machen dadurch die Zukunft teilweise vorhersehbar. Zudem sind Rituale in der Lage, den am Ritual teilnehmenden Menschen ein Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln (vgl. Biehl 1993, 229). Da sie meist in einer Gruppe stattfinden, tragen sie zur Gruppendynamik und zu sozialem Verhalten bei (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 81). Rituale haben das Potential die chaotischen Alltagswelten zu ordnen. Die Struktur, die Rituale in den Alltag von Kindern bringen, kann sich positiv auf deren kognitive Entwicklung auswirken (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 97). Zudem geben Rituale den teilnehmenden Menschen die Chance sich selbst in den Mittelpunkt der Darstellung zu rücken, wodurch der expressive Charakter von Ritualen deutlich wird (vgl. Biehl 1993, 230).

Kinder sind in der Lage Rituale spielend kennen zu lernen (vgl. ebd., 231). Allerdings muss ihr Verständnis von Ritualen, welches im Kindergartenalter meist ein magisch-ritualistisches ist (vgl. ebd., 237), bedacht werden. Nachdem Rituale besonders in den 1960er und 1970er Jahren nicht gerne in pädagogischen Kontexten gesehen waren, so gehören sie heute wieder zum Alltag in Kindertageseinrichtungen dazu (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 79).

Die Ritualforschung hat entdeckt, dass unser gesamter Alltag durch Rituale strukturiert ist (vgl. Biehl 1993, 227). Solche Alltagsrituale haben sich als äußerst wichtig in Übergängen, seien es Mikro- oder Makrotransitionen, herausgestellt (vgl. ebd., 239). Beispiele hierfür sind das Aufsteh- und Einschlafritual eines Kindes: Für das Einschlafritual

eignen sich religiöse Rituale, wie ein kurzes Gebet (vgl. ebd., 240). Aber auch Lieder bieten sich geradezu an, um dem morgendlichen Aufstehen einen bedeutsamen Charakter zuzuschreiben. Wenn das Alltagsleben in Rituale strukturiert ist, folgt es einem gewöhnlichen, sicherheitsgebenden Ablauf (vgl. ebd., 241).

Es ist also denkbar, dass Rituale geeignet sind, die Resilienzentwicklung von Kindern zu unterstützen. Dies lässt sich u.a. auf ihren sicherheitsgebenden Charakter zurückführen. Außerdem werden Kinder persönlich in Rituale mit einbezogen (expressiver Charakter), wodurch sie *selbstwirksam* (=Resilienzfaktor) (vgl. Wustmann 2007, 165) das Ritual mitgestalten können. In religiösen Ritualen, können Kinder erste Erfahrungen mit *Religion und Glauben* machen (=Resilienzfaktor) (vgl. Wustmann 2007, 165). Die Vorhersehbarkeit von Ritualen eröffnet die Möglichkeit positiv und *optimistisch* in die Zukunft zu blicken (=Resilienzfaktor) (vgl. Wustmann 2007, 165). Die stabilisierende Kraft von Ritualen kann Kindern in schwierigen Übergangszeiten, aber auch im gewöhnlichen Alltag Kraft und Stärke geben, positiv in die Zukunft zu blicken (vgl. Betz et. al. 2014, 12-13).

Die bereits erwähnten Lieder und Gebete, welche rituell in den Alltag eingebunden werden können, stellen einen großen Bereich dar. Deshalb wird auf sie im folgenden Gliederungspunkt ausführlicher eingegangen.

8.4 Wie christliche Lieder und Gebete die kindliche Resilienz fördern

Im vorangegangenen Gliederungspunkt wurden religiöse Rituale, wie das Sprechen von Gebeten oder auch das Singen religiöser, christlicher Lieder angesprochen.

Hier sollen nun beispielhaft zwei religiöse Lieder auf ihr Resilienz förderliches Potential hin untersucht werden. Das Singen dieser Lieder kann im Rahmen eines Alltagsrituals stattfinden, muss es aber nicht. Aus Sicht der Resilienzförderung bietet es sich m.E. jedoch an, da dadurch der sicherheitsgebende Aspekt positiver, religiöser Lieder, bzw. Gebete verstärkt wird.

Das Lied „Ins Wasser fällt ein Stein“ (Siebald 1996, 1160) thematisiert besonders in der 3. Strophe den Resilienzgedanken in Verbindung mit dem Glauben an Gott, bzw. Religion:

„Nimm Gottes Liebe an. / Du brauchst dich nicht allein zu mühen, / denn Gottes Liebe kann / in deinem Leben Kreise ziehn. / Und füllt sie erst dein Leben, / und setzt sie dich in Brand, / gehst du hinaus, teilst Liebe aus, / denn Gott füllt dir die Hand“.

Zunächst einmal spricht diese Strophe von der Liebe Gottes, welche einem jedem Menschen geschenkt wird. Gott ist also bereit eine Beziehung, bzw. Bindung zu einem Menschen einzugehen. Eine sichere Bindung ist, wie bereits erläutert, ausschlaggebend für die Ausbildung von resilientem Verhalten. Die Strophe macht deutlich, dass man nicht auf sich alleine gestellt ist („du brauchst dich nicht allein zu mühen“). Sondern, dass Gott bei einem jeden Menschen ist und Unterstützung bietet. Darüber hinaus kann die Liebe Gottes auf einen Menschen übertragen werden. Dadurch wird ein Mensch selbst fähig Gottes Liebe weiterzugeben und kann dadurch andere Menschen stark machen. In diesem Liedtext stellt Gott Ressourcen zur Stärkung von Menschen (Kindern) zur Verfügung.

Ein weiteres christliches Lied, welches den Resilienzgedanken widerspiegelt, stellt besonders der Refrain von „Immer und überall“ von Kallauch dar. Dieses Lied wird auch in der Arbeitshilfe „Wie Religion Kinder stark macht“ als Resilienzförderliches Lied bezeichnet (vgl. Betz et. al. 2014, 27).

„Vom Anfang bis zum Ende hält Gott seine Hände über mir und über dir. Ja er hat es versprochen, hat nie sein Wort gebrochen: „Glaube mir, ich bin bei dir!“ Immer und überall, immer und überall, immer bin ich da!“ (Kallauch 1996, 194-195).

Im Refrain dieses Liedes spielt zuallererst die Allgegenwärtigkeit Gottes eine große Rolle („immer und überall – immer bin ich da“). Durch das Wissen der Gegenwärtigkeit Gottes wird es möglich eine sichere Bindung, eine Glaubensbeziehung (vgl. Harz 2015, 4-5) zu ihm aufzubauen. Man kann Gott also vertrauen, auch weil er nie sein Wort gebrochen hat (vgl. Kallauch 1996, 194). Er beschützt die Menschen und ist für alle da. Er „hält (...) seine Hände über mir und über dir“ (Kallauch 1996, 194). Die Verlässlichkeit Gottes und die Möglichkeit, Hilfe von ihm zu erlangen, sind weitere, wichtige Inhalte.

Lieder wie diese beiden können in den pädagogischen Alltag (als Ritual) einfließen. Ob Kinder die Inhalte der Liedtexte verstehen, oder ihren Fokus auf andere Aspekte wie beispielsweise die Melodie setzen, ist unklar. Dennoch besteht m.E. die Chance, durch die Thematisierung solcher christlicher Lieder, das Übermitteln einer positiven, stärkenden Nachricht.

Zusätzlich zu diesen beiden Liedern soll ein Gebet vorgestellt werden, an welchem besonders das resilienzförderliche Potential von Religion deutlich wird.

Hinweis: Es konnten etliche christliche Psalmen und Gebete gefunden werden, welche resilienzförderliche, stärkende Merkmale beinhalten. Die Ausführungen in dieser Arbeit werden sich allerdings nur auf dieses eine Gebet beschränken.

Es handelt sich um ein bekanntes christliches Gebet, welches Harz aufführt (vgl. Harz 2015, 14), um deutlich zu machen wie eng Religion und Resilienz (-Förderung) miteinander verknüpft sind:

*„Gott, gib mir Mut, die Dinge zu verändern, die ich verändern kann.
Gib mir die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht verändern
kann.*

Und gib mir die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden“

(Reinhold Niebuhr, zit. nach Harz 2015, 14).

Das Gebet zeigt, dass Veränderungen zum Leben dazu gehören. Es ist auch gut, etwas zu verändern, doch das braucht Mut. Dieses Gebet soll stark machen! Die angesprochene Gelassenheit ist vor allem notwendig, um eine Balance im Leben real werden zu lassen, und dadurch positiv mit Belastungen umgehen zu können (→resilientes Verhalten).

Erwähnenswert ist zudem, dass auch ein SEGGEN Kinder stark machen kann für die Zukunft! Denn im Segen bekommt der Einzelne die Bestätigung, dass Gott sie, bzw.

ihn auf dem weiteren Weg begleitet, einem hilft und zur Seite steht (vgl. Hinderer et.al. 2005, 48).

Das kann bei einem Segensritual im Alltag oder auch bei der Einsegnung im Zusammenhang mit Übergängen der Fall sein (Taufe, Konfirmation). Gottes Segen „schützt, trägt, stärkt, begleitet und bereichert“ (Betz et. al. 2014, 12). Da die Segenshandlung aus der Geste und dem Wort besteht, wird der Segen körperlich als auch geistig erfahrbar (vgl. Betz et. al. 2014, 12). Segensrituale sind auch mit Kindern umsetzbar (vgl. ebd., 28).

Man kann Kindern etwas mitgeben, das sie stark, ja widerstandsfähig machen kann. Kinder haben aber auch durch ihre Phantasie und ihre Vorstellungskraft die Möglichkeit aus sich selbst heraus Kraft zu schöpfen.

8.5 Wie der Glaube an Schutzengel die kindliche Resilienz fördert

Kinder sind in der Lage, sich Hoffnung und Zuversicht durch das Phantasieren über Welten abseits ihrer realen, möglicherweise traumatisierten Welt zu schaffen. Dadurch kann das Kind, das in einer schwierigen Lebensphase steckt, lernen diese zu überwinden. In den Phantasiewelten eines Kindes können für eine gewisse Zeit negative Gefühle der realen Welt vermieden werden (vgl. Straube o.A., 8; Scherer 2009, 9). Gerade wenn Kinder durch traumatische Erlebnisse ihre Bindungspersonen verloren haben, können sie sich über Zugänge zu Gott, Engeln oder der Natur neue vertraute Größen in ihrem Leben erschließen (vgl. Scherer 2009, 9). Besonders da Bindungspersonen eine große Bedeutung für die Resilienz eines Kindes spielen, ist es im Fall des Verlusts von Bindungspersonen wichtig, neue Beziehungen und Bindungen aufzubauen. Mit Phantasiefiguren, wie beispielsweise einem Schutzengel, kann das Kind dann sprechen und dadurch eine Art Zuwendung erfahren (vgl. Scherer 2009, 9).

In einem so genannten „Schutzengel Projekt“ hat Scherer mit Hilfe von gestaltungstherapeutischen Mitteln Kindern Zugänge zu ihrer Phantasiewelt und Kreativität geschaffen (vgl. Scherer 2009, 13). Die Kinder haben Bilder ihrer Schutzengel oder beschützenden Phantasiefiguren gezeichnet und sind anschließend mit Scherer in den Dialog gegangen. Dieses Projekt konnte den teilnehmenden Kindern helfen, ein zuversichtliches, stärkendes, inneres Bild [eines Schutzengels] zu erfinden (vgl. Scherer 2009, 9). Religiöse Bilder haben eine besondere Bedeutung für die Ausbildung von Resilienz (vgl. Biesinger/ Schweitzer 2013, 44). Sie können Lebenszuversicht und Hoffnung stärken, oder auch Trost und Geborgenheit geben. Es ist zu beachten, dass religiöse Bilder und Symbole auch negative Folgen für die kindliche Entwicklung mit sich bringen können, weshalb eine religionspädagogische Begleitung unerlässlich ist (vgl. ebd.).

Neben all den religionspädagogischen Anregungen für den pädagogischen Alltag soll abschließend ein offenes *Resilienzförderprogramm*, welches sich auf stärkende Bibelverse bezieht, vorgestellt werden.

8.6 Wie das religionspädagogische Resilienzförderprogramm „Resi“ die kindliche Resilienz fördert

Resi stellt ein Resilienzförderprogramm im Bereich der religiösen Bildung in der Kita dar (vgl. im Folgenden: Klappstein 2007). Es beinhaltet unterschiedliche Projektideen um Kindern resilienzförderliche Gedanken zu vermitteln. Als Basis der jeweiligen Einheiten dienen Geschichten, welche inhaltlich auf stärkende, biblische Verse und Psalmen zurückgreifen. Dieses eigens von ihr entwickelte Programm stellt Klappstein in ihrem Werk „Du bist klasse! Kinder stark machen. Resilienzförderung im Kindergarten“ vor.

Die Hauptfigur der einzelnen Projekteinheiten ist *Resi*, ein kleines Mädchen welches versucht, die Welt zu verstehen. Ihre Mutter, die abendlichen Gespräche und Gebete zu Gott sind die wichtigsten Merkmale in ihrem Leben. Die Geschichten über Resi bieten pädagogischen Fachkräften und Kindern Anregungen und kreative Ideen, um gemeinsam über unterschiedliche (Glaubens-) Themen ins Gespräch zu kommen. Das Programm liefert keine vorgefertigten Antworten und vollständige theologische Erklärungen, sondern ist eher als Denkanstoß gedacht. Die Einheiten können in regelmäßigen Abständen, etwa einmal im Monat mit den Kindern durchgeführt werden. Zu jedem der Themen stellt Klappstein einen Informationsteil für pädagogische Fachkräfte zur Verfügung. Dieser beinhaltet das Thema der Einheit, die jeweilige Bibelstelle und erläutert den Resilienzgedanken, der hinter der Projekteinheit steckt. Anschließend an diese Informationen findet sich jeweils eine „Resi-Geschichte“, welche die pädagogische Fachkraft mithilfe einer Handpuppe den Kindern näher bringt. Anknüpfend an die Geschichte, präsentiert das Werk gemeinsame Aktionen, Spiele und Bastelideen. Durch diese soll der in der Resi-Geschichte vermittelte Resilienzgedanke verfestigt werden. Dadurch können auch eigene Themen entstehen, bzw. sich heraus kristallisieren. Dies ist laut Klappstein ein Zeichen für die Entwicklung von Resilienz. In einzelnen Fällen verweist die Autorin darauf, die Eltern der Kinder mit einzubeziehen. Im Mittelpunkt der Projektideen stehen immer das Ausprobieren, der Austausch und das Sammeln von Erfahrungen (vgl. Klappstein 2007, 20-23).

Eine der zwölf Einheiten wird nun präsentiert, um ein besseres Verständnis für die Verknüpfung der Geschichten und Aktionen mit dem Resilienzgedanken zu schaffen.

Die erste Einheit „Resi kommt“ (vgl. im Folgenden: Klappstein 2007, 26-34) orientiert sich an Psalm 139, 13-17. Dieser sagt aus, dass Gott jeden Menschen kennt und dass jedes Kind gewollt und geliebt wird. Darüber hinaus geht der Psalm darauf ein, dass

jedes Kind Gott schon immer wichtig war und ist. Deshalb „**bist du klasse**“! (Resilienzgedanke der Einheit).

Dieser Psalm wird in der Geschichte nicht explizit angesprochen, sondern findet sich inhaltlich in der sogenannten Resi-Geschichte wieder. In dieser erzählt Resi von einer großen Veränderung ihres Lebens: Sie ist gerade erst in eine neue Stadt gezogen und musste ihr altes Leben hinter sich lassen. Und sie weiß nicht genau warum.

Besprochen werden kann, dass zur Überwindung einer solcher Veränderungen der unbedingte Zuspruch von Bindungspersonen und von Gott von großem Vorteil ist. Für die anschließenden Aktionen liefert Klappstein folgende Ideen: Zunächst kann ein Steckbrief für jedes Kind unter Einbeziehung dessen gestaltet werden. Dadurch erfährt das Kind, dass es einzigartig und wertvoll ist. Des Weiteren bietet sich ein so genanntes Skalenspiel an. Bei diesem wird mit den Kindern eine Skala von 1-10 erstellt und zum Beispiel unterschiedliche Lebensmittel von den Kindern in die Skala eingeordnet. Je nachdem wie sehr die Kinder ein Lebensmittel mögen, bewerten sie es besser oder schlechter. Sie können dabei lernen, genauer zu differenzieren. Die Kinder werden hierbei in ihrer Meinung wahr- und ernstgenommen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit gemeinsam mit den Kindern in den Austausch zu gehen. Hierbei kann die Frage nach der Art von Gott in den Mittelpunkt gestellt werden. Diese Idee ist sehr nahe verwandt mit der Kindertheologie (vgl. Kapitel 8.2).

Die Ideen für Aktionen im Anschluss an die Geschichte sind individualistisch geprägt und schätzen jedes einzelne Kind. Dadurch wird den Kindern vermittelt, dass sie gewollt sind. Sie werden von Gott geliebt und sie sind genau richtig, so wie sie sind! Ihre Meinung wird angehört. Dies kann das positive Selbstbild von Kindern prägen, stärken und ihr Selbstvertrauen stärken.

All diese Aspekte sind m.E. eindeutig dem Resilienzgedanken zuzuordnen. Resi macht darauf aufmerksam, wie viele Stellen in der Bibel resilienzförderliche Aspekte beinhalten. Aufgrund dessen, dass das Resi-Programm der pädagogischen Fachkraft viele Freiheiten in der Ausgestaltung der Einheiten lässt, stellt es m.E. eine sinnvolle Anregung für die resilienzförderliche, religionspädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen dar.

Im anschließenden Teil der Arbeit wird nun die Förderung der Resilienzfähigkeit durch religiöse Bildung kritisch hinterfragt.

9. Diskussion

In der Bearbeitung der zu Eingang gestellten Frage, traten diskussionswürdige Widersprüche auf.

Zunächst stellt sich die Frage, in wie weit man die Resilienz eines Kindes tatsächlich fördern kann. Obwohl es sich dabei um eine erlernbare Fähigkeit handelt, ist offen, ob diese wirklich gefördert werden kann, da sie überaus interdisziplinär angelegt ist. Fragwürdig ist auch, wie sinnvoll es ist, eine interdisziplinäre Fähigkeit in einzelnen Persönlichkeitsmerkmale zu beschreiben und deren Förderung auf diese einzelnen Merkmale zu beschränken. Zudem zeigt sich die Resilienz erst in der Bewältigung schwieriger Situationen. Diese Fähigkeit bereits im Voraus zu *erlernen*, erinnert an eine Art Trockenschwimmübung.

Zudem scheint der Begriff der Resilienz ein populärer zu sein (vgl. Fingerle 2007, 299) und wie gemacht für Zeiten, in denen Ressourcenorientierung die Kindheitspädagogik dominiert. Viele bedienen sich seiner. Auch die Religionspädagogik. Dabei ist zu bedenken, dass es etliche Begriffe gibt, die dem der Resilienz sehr nahe kommen. Die Verfasserin verweist an dieser Stelle auf das Empowermentkonzept und den Begriff der Selbstwirksamkeit. Zudem wird „Resilienz“ häufig mit „stark machen“ gleichgesetzt. Auch im Titel dieser Bachelorarbeit. Natürlich hat die Förderung von Resilienz etwas mit *stark machen* zu tun. Doch bedeutet Resilienz nicht viel mehr als nur *stark machen*?

Des Weiteren war auffallend, dass religiöse Bildung sowohl das Potential zur Förderung kindlicher Resilienz besitzt. Auf der anderen Seite jedoch auch Risiken birgt, die vulnerabel, also verwundbar machen können. Die stärkenden, resilienzförderlichen Aspekte stecken besonders in der Stärkung der Identität eines Kindes, in einem positiven Selbstbild, in der unterstützenden Funktion von Religion bei der Bewältigung von Krisen und in der Bindung zu Gott, die einem Kind Sicherheit geben kann. Verwundbar machen kann Religion, wenn Gott als ein strafender, oder gar als ein Teufel erlebt wird. Dies war besonders in der früheren religiösen Erziehung der Fall, als Kindern angstmachende, erschreckende Gottesbilder vermittelt wurden. Heute aber werden aus der religiösen Bildung hauptsächlich stärkende Ressourcen für Kinder geschöpft.

Abschließend werden nun die zentralen Befunde dieser Arbeit im Fazit zusammengefasst.

10. Fazit

In dieser Arbeit wurde festgestellt, dass sich die erlernbare Fähigkeit der Resilienz in der erfolgreichen Bewältigung von Krisen zeigt. Eigenschaften, welche die Resilienz eines Kindes fördern, können auf unterschiedliche Weise positiv beeinflusst werden. Es gibt Resilienzförderkonzepte oder auch Vorschläge, wie beispielsweise die Resilienzförderung im Alltag in Leitbildern von Kindertageseinrichtungen zu verankern. Dadurch kann die interdisziplinäre Fähigkeit der Widerstandsfähigkeit von Kindern im Alltag vermittelt werden.

Obwohl man die Bewältigungskompetenz, auch Resilienz, nicht sofort mit Religion und Glauben in Verbindung bringt, so spielt religiöse Bildung offensichtlich im Zusammenhang mit dem Erwerb resilienter Fertigkeiten eine Rolle. Die Resilienzforschung verweist darauf, dass Religion und Glaube einen wichtigen Teil zur Ausbildung kindlicher Resilienz beitragen können, weshalb dieser Bildungsbereich Möglichkeiten der Resilienzförderung erschließt.

Die religiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen hat eine wichtige Rolle eingenommen. Dies ist durch den Wandel der frühkindlichen Bildung und Erziehung zu begründen. Frühkindliche Betreuung wird nunmehr nicht mehr als Erziehungs- und Betreuungsaufgabe verstanden, sondern beinhaltet auch den Bildungsaspekt. Die religiöse Bildung ist Teil dieses Konstrukts. Sie zeichnet sich durch die Begleitung, Unterstützung und Stärkung von Kindern in religiösen Lernprozessen aus. Anhaltspunkte liefern hierfür die jeweiligen Bildungs- bzw. Orientierungspläne der Bundesländer. Da Bildung in Kindertageseinrichtungen nicht in schulischen Sequenzeinheiten stattfindet und somit nicht klar von anderen Bildungsbereichen abzugrenzen ist, zählen sämtliche Themen religiösen Gehalts zur religiösen Bildung in der Kindertageseinrichtung.

Laut dem Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg ist religiöse Bildung auch hilfreich für die Bewältigung von Krisen. Und leistet damit einen entscheidenden Beitrag zu Förderung resilienter Eigenschaften.

Doch worin liegen letztendlich die stärkenden, resilienzfördernden Aspekte religiöser Bildung in Kindertageseinrichtungen?

Der christliche Glaube ist von Hoffnung und dem Vertrauen auf Gott in eine gerechte Welt geprägt. Dieser positive, ressourcenorientierte Blick des christlichen Glaubens lässt sich gut mit dem Resilienzgedanken vereinen.

Es wurde festgestellt, dass religiöse Bildung in der Kindertageseinrichtung die Identitätsbildung von Kindern positiv beeinflussen kann, was sich wiederum positiv auf deren persönlichen Umgang mit schwierigen Situationen auswirken kann. Daneben werden das Vertrauen und der Bindungsaufbau zu Gott durch religiöse Bildung gestärkt. Diese Bindung kann Kindern genauso wie menschliche Bindungen Halt und Sicherheit geben. Sie gilt als einer der wesentlichen schützenden Faktoren und wurde auch in der Studie der Kinder von Kauai und der Mannheimer Risikokinderstudie als ein überaus wichtiger, schützender Faktor analysiert. Zudem fragt religiöse Bildung nach Sinn und Werten und regt damit zur Auseinandersetzung mit diesen an, was in kritischen Lebensumständen eine Hilfe sein kann.

Religiöse Bildung steckt voller Ressourcen. Die Analyse religionspädagogischer Instrumente in dieser Arbeit hat deutlich gemacht, dass sich inhaltlich viele stärkende Merkmale in religiösen Bilderbüchern, Bibelgeschichten, in der Kindertheologie, Gebeten und Liedern, dem Glauben an Schutzengel und auch in Ritualen entdecken lassen. Durch den Einsatz dieser religionspädagogischen Instrumente können Kinder im Bezug auf Resilienzförderung gemeinsam Lösungswege aus kritischen Situationen aufgezeigt, erörtert und reflektiert werden. Es besteht die Möglichkeit, sich mit Herausforderungen von Protagonisten, etwa in Kinderbüchern, auseinanderzusetzen. Kinder können dadurch, dass sie im Rahmen der Kindertheologie in ihrer Meinung ernst genommen werden die eigene Selbstwirksamkeit erfahren. Aus den Erfahrungen, die Kinder in der religiösen Bildung mit Gott machen, können sie eine Bindung zu ihm aufbauen- und lernen auf ihn zu vertrauen. Imaginäre Bindungspersonen, die Halt und Sicherheit geben, finden Kinder auch in der Vorstellung von Schutzengeln. Das Kennenlernen fester Größen im Alltag, wie religiöse Rituale, lassen Kinder Sicherheit erfahren. Christliche Lieder und Gebete vermitteln besonders in Form eines Rituals im doppelten Sinne stärkende, hoffnungsgeleitete Inhalte.

In jedem Fall ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft sich an der jeweiligen Lebenswelt der Kinder zu orientieren und inhaltlich bedeutsame Themen aufzugreifen.

Fragwürdig bleibt, mit welcher Intention die analysierten religionspädagogischen Instrumente ursprünglich verfasst wurden? Etwa zur Resilienzförderung? Oder wird diesen religionspädagogischen Instrumenten die Fähigkeit zur Resilienzförderung zugeschrieben? Auffällig war, dass sich in unterschiedlichsten Bereichen der religiösen Bildung resilienzförderliche Merkmale analysieren ließen. Dies mag daran liegen, dass sich der Begriff der Resilienz unterschiedlich definieren und auslegen lässt, wie festgestellt wurde.

Es ist anzumerken, dass die Förderung der Resilienz von Kindern (durch religiöse Bildung) in der Kindertageseinrichtung, bisher meist auf die Förderung einzelner, wissenschaftlich bestätigter Resilienzfaktoren beschränkt wird. Hierbei wird der Fakt missachtet, dass es sich bei der Fähigkeit zur Resilienz um eine interdisziplinär angelegte Fähigkeit handelt, welche einzelne Eigenschaften in einem großen, gesamten Kontext umfasst.

Für die pädagogische Praxis ist es wichtig, dass Fachkräfte sich des Zusammenhangs der Resilienzförderung durch religiöse Bildung bewusst sind. Religionspädagogische Instrumente zur Förderung der kindlichen Widerstandskraft sollten reflektiert eingesetzt werden. Es ist von Vorteil, wenn sich die pädagogischen Fachkräfte der jeweiligen möglichen positiven und negativen Auswirkungen bewusst sind. Sämtliche Resilienzfördernde Programme sollten kritisch hinterfragt werden, gerade im Hinblick auf die Eigenschaften, welche das Programm fördern möchte. Zu klären wären mögliche positive und negative Auswirkungen von Resilienzförderung durch religiöse Bildung in der Kita. Zudem wäre es interessant, mehr über den Unterschied der Resilienz von Kindern, die religiöse Bildung erfahren haben, im Unterschied zu denen, die keine religiöse Bildung erfahren haben.

Abschließen möchte die Verfasserin ihre Arbeit mit folgenden Worten:

Religiöse Bildung KANN die Stärkung von Resilienzfaktoren beeinflussen. Und damit die Resilienz von Kindern fördern. Ob ein Kind (durch die erfahrene religiöse Bildung) über die Fähigkeit der Resilienz verfügt, zeigt sich erst in einer kritischen Phase, wie zum Beispiel in der positiven Bewältigung einer Problemlage. Das Potential der Resilienzförderung durch religiöse Bildung ist hauptsächlich davon abhängig, ob Religion vom einzelnen Kind als eine Ressource erfahren wird, aus der Hoffnung, Zuversicht und Stärke geschöpft werden kann.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell von Resilienz. In: Wustmann (2009) Seite 65

modifiziert nach Kupfer 1999_____14

Abbildung 2: Titelbild des Kinderbuches „Der ängstliche kleine Spatz“.

In: Doney, Meryl/ Hansen, Gaby (2006)_____30

Literaturverzeichnis

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DGVT Verlag.

Betz, Susanne/ Dietermann, Joachim/ Hilt, Hans/ Schwarze, Dorothee (Redaktion) Das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden e.V./ Evangelischer Landesverband- Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg/ Fachbereich Kindertagesstätten im Zentrum Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau/ PTZ/ RPI (Hrsg.) (2014): Resilienz – Wie Religion Kinder stark macht. Stuttgart: Evangelisches Medienhaus GmbH.

Biehl, Peter (1993): Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik. Neukirchen-Vluyn: Neukircher Verlag.

Biesinger, Albert/ Schweitzer, Friedrich (2013): Religionspädagogische Kompetenzen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Bucher, Anton (2008): Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton/ Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra (Hrsg.): Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zu Elementarpädagogik. Stuttgart: Calwer Verlag, S.11-29.

Deutscher Bundestag (2015): Die Grundrechte. Berlin: Deutscher Bundestag, Verfassungsorgan der Bundesrepublik Deutschland. Zu finden unter: https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122 (abgerufen am 07.05.2015).

Doney, Meryl/ Hansen, Gaby (2006): Der ängstliche kleine Spatz. Gießen: Brunnen Verlag.

Dörnemann, Holger (2012): Kindertheologie - Ein religionspädagogisches Resümee nach zwei Jahrzehnten eines theologischen Perspektivenwechsels. In: Münchener Theologische Zeitschrift: 63, S.84-95.

Fingerle, Michael (2007): Der „riskante“ Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 299-310.

Fischer, Sibylle (2012a): Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Becker, Jutta/ Fischer, Sibylle (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S.41-55.

Fischer, Sibylle (2012b): Resilienzförderliche Kinderliteratur. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Becker, Jutta/ Fischer, Sibylle (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Weinheim/Basel: Beltz. S.140-148.

Flammer, August (1994): Mit Risiko und Ungewissheit leben. Zur psychologischen Funktionalität und Religiosität in der Entwicklung. In: Klosinski (Hrsg.): Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung. Bern: Hans Huber Verlag. S. 20-34.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönna-Böse, Maïke (2009): Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönna-Böse, Maïke (2012): Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Becker, Jutta/ Fischer, Sibylle (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S.9-29.

Gabriel, Thomas (2011): Resilienz. In: Otto, Hans Uwe/ Tiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. S.1240-1246.

Griebel, Wilfried (2006): Übergänge fordern das gesamte System. In: Diskowski, Detlef/ Hammer-Di Bernardo, Eva/ Hebenstreit-Müller, Sabine/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar/ Berlin: Verlag das Netz. S. 32-47.

Harz, Frieder (2015): Religion macht Kinder stark. Vortrag vom 21. September 2012 in Villigst. Zu finden unter: <http://www.frieder-harz.de/pages/beitraege/religion-macht-kinder-stark.php> (abgerufen am: 22.05.2015).

Hermann-Joseph, Fisseni (1998): Persönlichkeitspsychologie. Ein Theorienüberblick. 4. überarbeitete Auflage. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe Verlag.

Herringer, Norbert (2015): Grundlagentext Empowerment. Zu finden unter: <http://www.empowerment.de/grundlagen/> und http://www.empowerment.de/grundlagen/_p3.html (abgerufen am 19.05.2015).

Hildenbrand, Bruno (2008): Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Welter-Enderlin, Rosemarie/ Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Systeme Verlag. S. 20-27.

Hinderer, Martin/ Wildermuth, Bernd/ Ebinger, Thomas (2005): Anknüpfen. Meine Konfirmation. Stuttgart: Calwer Verlag.

Hugoth, Matthias (2012): Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Kallauch, Daniel (1996): Immer und überall. In: Thomas, Tim (Hrsg.): Du bist Herr – Kids. Wiesbaden: Projektion J. Buch- und Musikverlag GmbH. S.194-195.

Klappstein, Kerstin (2007): Du bist klasse! Kinder stark machen. Resilienzförderung im Kindergarten. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlagshaus.

Klindworth-Mohr, Antje (2014a): Der Elternkurs: Förderung der Erziehungskompetenz. Zu finden unter: <http://www.effekt-training.de/elternkurs.html> (abgerufen am: 30.04.2015).

Klindworth-Mohr, Antje (2014b): Was ist EFFEKT? Zu finden unter: <http://www.effekt-training.de/kurse.html> (abgerufen am: 30.04.2015).

Klosinski, Gunther (1994): Einführung ins Thema. In: Klosinski (Hrsg.): Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung. Bern: Hans Huber Verlag. S. 13-19.

Kollmann, Roland (2007): Religion nicht ausklammern! In: Kindergarten heute: 37, 11, S. 6-12.

Kunze-Beiküfner, Angela (2008): Kindertheologie im Kontext des Kindergartens-Grundlagen und Praxis-Beispiele. In: Bucher, Anton/ Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra (Hrsg.): Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zu Elementarpädagogik. Stuttgart: Calwer Verlag, S.47-62.

Kurz, Wolfram (1994): Die Bedeutung religiöser Erziehung für die Entwicklung psychischer Gesundheit unter Berücksichtigung logotherapeutischer Aspekte. In: Klosinski (Hrsg.): Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung. Bern: Hans Huber Verlag. S. 187-208.

Laucht, Manfred (1999): Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 303-314.

Laucht, Manfred/ Esser, Günther/ Schmidt, Martin (2000): Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. In: Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie: 29, 4, S. o.A.

Lorenz, Andreas (2015): Resilienz – Wie religiöse Bildung Kinder stärkt. Über die Bedeutung der religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Deutsches Pfarrernetz: 115, 3, S.154-156 und 161.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg (Hrsg.) (2012): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Opp, Günther/ Fingerle, Michael (1999) (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Opp, Günther/ Fingerle, Michael (2007): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. S.7-19.

Scherer, Ulrike (2009): Schutzengel und Co. Ressourcenorientierte Kunst- und Gestaltungstherapie. Zu finden unter: http://www.eva-stuttgart.de/fileadmin/redaktion/pdf/Fachtage/eva_Fachtag_AG_2_Kunsttherapie_Scherer.pdf (abgerufen am: 08.06.2015).

Siebold, Manfred (1996): Ins Wasser fällt ein Stein. In: Evangelische Landeskirche Württemberg (Hrsg.): Evangelisches Gesangbuch. Stuttgart: Gesangbuchverlag Stuttgart. S. 1160.

Straube, Martin (o.J.): Resilienz Skript. Zu finden unter: <http://praxis-straube.net/Resilienz%20Skript.pdf> (abgerufen am: 26.05.2015).

UNICEF (Hrsg.) (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Zu finden unter: <http://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> (abgerufen am 06.05.2015).

Vollertsen-Ünsal, Stephanie/ Hilt, Hans (Redaktion) Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V./ Pädagogisch Theologisches Zentrum der evangelischen Landeskirche in Württemberg (Hrsg.) (2011): Bibel im Kindergarten. Stuttgart: Evangelisches Medienhaus GmbH.

Weber, Christian (2000): Von der Kinderphilosophie zur Kindertheologie. Anton A. Buchers Kindertheologie in kritischem Vergleich mit der Kinderphilosophie Gareth B. Matthews'. Zu finden unter: <http://www.kinderphilosophie.com/> (abgerufen am 12.05.2015).

Welter-Enderlin, Rosemarie (2008): Einleitung: Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, Rosemarie/ Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Systeme Verlag. S. 7-19.

Werner, Emmy E. / Smith, Ruth S. (1982): Vulnerable but invincible. A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. New York: Mc Graw Hill Book Company.

Werner, Emmy E. (2007): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 20-31.

Werner, Emmy E. (2008): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Welter-Enderlin, Rosemarie/ Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Systeme Verlag. S. 28-42.

Weth, Irmgard/ De Kort, Kees (2000): Neukircher Kinder-Bibel. 12. Auflage. Neukirchen-Vluyn: Kalenderverlag des Erziehungsvereins.

Wustmann, Corinna (2007): Resilienz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bonn/ Berlin: BFBF. S. 119-189.

Wustmann, Corinna (2009): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 2. Auflage. Berlin/ Düsseldorf: Cornelsen Verlag.

Verbindliche Versicherung lt. Rahmenordnung (ROBA) § 18 Abs. 9:

Ich versichere, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig angefertigt habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, gegebenenfalls auch aus elektronischen Medien, wurden eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnung gekennzeichnet.

Die Entlehnungen aus dem Internet können durch einen datierten Ausdruck belegt werden. Außer den genannten wurden keine Hilfsmittel verwendet. Die Richtlinien der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis und zum Umgang von Fehlverhalten in der Wissenschaft, in der gültigen Fassung, habe ich beachtet.

Ort, Datum

Unterschrift